Digitized by Google

Digitized by Google

8355.21.18

Digitized by Google

SUR

L'INSTRUCTION PUBLIQUE

DANS LES ÉTATS SARDES.

Digitized by Google

LYON, GENÈVE ET CHAMBÉRY,
CHEZ LES PRINCIPAUX LIBRAIRES.

ANNECY,
AIMÉ BURDET, IMPRIMEUR-LIBRAIRE.

TURIN,
MARIETTI, LIBRAIRE.

SUR

L'INSTRUCTION PUBLIQUE

DANS LES ÉTATS SARDES,

PAR

J. DEPOISIER.

« Celui-là qui est maître de l'éducation, peut changer la face du monde. »
LEIBNITZ.

PARIS,

JACQUES LECOFFRE ET Cie, Rue du Pot-de-Fer, 8. | A. SIROU ET DESQUERS, Rue des Noyers, 37.

1846

4.°
2 5
129.

PARIS. — IMPRIMERIE D'A. SIROU ET DESQUERS,
Rue des Noyers, 37.

Digitized by Google

AVANT-PROPOS.

Il y a trente ans que le bruit des armes a cessé de se faire entendre dans le monde.

Pendant ces trente années de paix, les merveilles de l'industrie ont partout excité l'admiration; partout les sciences et les arts ont lutté avec la nature, lui ont dérobé quelques secrets, ont répandu l'éclat d'une gloire nouvelle sur nos sociétés modernes, et rendu de plus en plus sensible à la génération présente le besoin de l'instruction. *Il faut savoir quelque chose*, si l'on veut suivre les progrès de la civilisation : tel est le cri général.

Il s'est trouvé des hommes qui ont senti plus vivement que les autres ce besoin universel. Ils ont cru y satisfaire en appelant tout le monde à l'école, et leur voix, répétée par d'innombrables échos, a mis l'instruction à l'ordre du jour chez toutes les nations de l'Europe.

Mais cette instruction que l'on réclame, ne doit

pas se borner, pour nous, à savoir seulement ce que l'on apprenait dans le sein de la famille, il y a cinquante ans : il faut connaître aussi ce qu'en fait d'industrie, d'agriculture, de commerce, d'arts et de sciences utiles, on enseigne en France, en Angleterre, en Belgique, en Hollande, parce que l'instruction n'est pas assez complète, si elle ne peut mettre ceux qui la reçoivent en communication directe avec les peuples qui, par leur prodigieuse activité et leurs gigantesques entreprises, monopoliseraient, en quelque sorte, à leur profit, toutes les ressources et toutes les productions du génie, si le génie pouvait être arrêté dans son essor et fixé quelque part.

Mais les améliorations, les découvertes et les inventions sont faites à peine, que la presse s'en empare et les livre à la vapeur, qui les transporte, sur ses ailes de feu, aux extrémités de la terre.

Les progrès sont comme des fluides qui pèsent sur leurs bords : ils cherchent toujours à se répandre.

En effet, quand on examine avec attention les tendances que l'instruction a données aux esprits, chez les peuples qui en goûtent tous les avantages, les idées qui y sont actuellement dominantes, on ne peut s'empêcher de reconnaître un mouvement lent, il est vrai, mais pourtant très-sensible, tout à la fois moral et intellectuel, qui pousse les hommes les uns vers les autres, et tend à faire entre eux une heureuse fusion de sentiments et d'intérêts. Car il

semble que l'on commence à comprendre que l'isolement, comme les haines et les préjugés de peuple à peuple, sentent la barbarie; que le langage et la couleur doivent tôt ou tard cesser de *parquer* les hommes; que les découvertes, au lieu d'être des priviléges, doivent devenir la jouissance de tous, parce que la civilisation n'est pas exclusive, qu'elle ne peut ni ne doit être arrêtée par des montagnes, des fleuves et des mers; qu'enfin les noms de Français, d'Anglais, de Prussiens, de Russes même cesseront un jour d'exprimer des fractions du genre humain, mais se fondront dans la grande famille européenne qui n'a qu'un même Père, qui est dans les cieux.

Certes, le temps où ces grandes idées-là seront admises, est encore loin de nous; mais il arrivera... il arrivera, parce que le sabre ayant cessé d'être l'unique et souverain maître des empires, on comprendra insensiblement tout ce que la force matérielle a d'odieux et de contraire à la civilisation. L'intelligence finira par gouverner le monde.

Cependant, quelles que soient les merveilles que l'on puisse espérer de l'instruction, il y aura toujours des esprits (même les mieux intentionnés) qui ne verront pas, sans crainte pour l'avenir, que l'arbre de la science nourrisse de ses fruits toutes les classes de la société. Ils auront toujours peur que ce ne soit une arme terrible entre les mains du peuple; que, dès qu'il sera instruit, il ne soit plus possible de le conduire dans les sentiers de la

morale et de la vertu (comme si l'ignorance fournissait de plus sûrs moyens pour y arriver), et qu'il ne réponde par des paroles de mort à ceux qui tenteront de le rappeler au respect et à l'obéissance.

Si, pressés par le raisonnement, ils consentent à répandre l'instruction, c'est à condition qu'on leur dira jusqu'à quel point elle doit être répandue, et dans quelle mesure on doit la donner au peuple.

Je n'entreprendrai pas de prouver que leur crainte n'est pas fondée : la peur, chacun le sait, est une maladie incurable.

Je ne leur dirai pas ce que l'expérience de plusieurs générations futures pourra seule décider. Pour le moment, je m'inquiète peu dans quelle mesure et jusqu'à quel point on doit répandre l'instruction ; mais je crois, avec beaucoup d'autres, qu'elle sera toujours un grand bienfait, et que, plus il y aura de gens éclairés, mieux la société s'en portera, pourvu que, toutefois, on ait été préparé à la recevoir par une éducation essentiellement chrétienne.

Certes, si je pouvais supposer que je vais parler à des hommes qui n'ont reçu aucune éducation préalable, je me garderais bien d'élever la voix, dans la crainte de dire comme le poëte :

Barbarus hic ego sum qui non intelligor illis.

Mais, plus heureux qu'Ovide, je ne m'adresserai point à des Sarmates.

Si donc j'appelle tous mes concitoyens à réclamer leur part des bienfaits que l'instruction peut répandre parmi eux, c'est que je sais que la religion a fait, avant tout, le fond de leur éducation.

Ainsi, quand le sol est bon et que le terrain est bien préparé, ne pas semer, parce que l'on craindrait les mauvaises herbes, ce serait manquer de confiance en la divine Providence.

C'est donc avec joie que je me suis enrôlé sous les drapeaux de ceux qui croient à l'amélioration morale et intellectuelle des hommes par l'instruction. Je ferai avec eux une sainte guerre à l'ignorance, en apprenant à ceux que j'instruirai, à bien connaître et à bien pratiquer leurs devoirs comme citoyens et comme chrétiens; en leur disant que l'obéissance et le respect aux lois et aux autorités, sont les plus sûres garanties d'une paix solide et d'une vraie liberté, et que, vouloir autre chose, ce n'est pas seulement rétrograder vers l'ignorance, mais c'est incliner vers la barbarie.

Cependant l'on ne comprendrait pas le véritable but de cet écrit, si l'on croyait qu'il a la prétention d'offrir des préceptes pour tous les hommes sans exception.

Sans doute, il y a des règles ou des principes généraux qui sont de tous les temps, de tous les lieux, et qui regardent tout le monde; tels sont, par exemple, ceux qui ont pour objet l'éducation de la première enfance, ou bien encore ceux qui donnent les éléments de la doctrine chrétienne; mais

il y en a de spéciaux, qui dépendent des lois, des mœurs, des usages et des institutions civiles et politiques d'un État.

Je me suis donc tracé un certain cercle; je m'y suis renfermé, en prenant bien garde d'en franchir les limites pour entrer dans le domaine d'institutions autres que celles qui nous régissent.

Élevé sous le gouvernement paternel de la Maison Royale de Savoie, c'est, en général, pour les sujets de S. M. le Roi de Sardaigne que j'ai écrit; mais, né dans le duché de Savoie, c'est là en particulier que j'ai porté mes regards.

Ce n'est donc pas sur l'instruction, considérée d'une manière absolue, que j'ai voulu écrire; ce n'est pas non plus un *traité d'études*, un *état*, une *statistique* de l'instruction dans les États Sardes que j'ai eu l'intention de faire. On ne trouvera dans mon ouvrage que des *vues*, plutôt *pratiques* que *théoriques*, que j'ai tâché de mettre en harmonie avec le système actuel d'instruction, en comblant les lacunes qu'après un examen attentif, j'ai cru y apercevoir.

Je n'aurais pas osé aborder la question de l'instruction publique, qui est devenue la grande question du XIXe siècle, si je n'avais consulté que mes forces.

Mais j'ai cru entrer dans les desseins du Prince auguste que la divine Providence nous a donné; j'ai beaucoup compté sur l'indulgence et les suffrages de ceux qui, oints de l'onction sacerdotale,

dirigent la jeunesse avec tant de sollicitude, dans le double sentier de la science et de la vertu; j'ai compté aussi sur les bonnes dispositions de mes concitoyens qui, je l'espère, ne me refuseront pas leur sympathie, puisqu'il s'agit de faire le bien.

A ces motifs, je dois en ajouter un autre.

On sait qu'il y a quelques années, le supérieur du petit Séminaire de Paris[1], accueillit dans son établissement plusieurs jeunes gens de nos colléges. Nous attendions tous avec impatience le moment de les voir disputer les premières places. Mais l'attente générale fut trompée.

Cependant la plupart d'entre eux étaient arrivés à Paris, noblement orgueilleux des prix qu'ils avaient remportés en Savoie. Pourquoi venaient-ils de si loin pour avancer si peu? C'est que leur instruction primaire avait été très-incomplète; que leurs études secondaires n'avaient pas été poussées assez loin; qu'ils n'avaient pas été exercés, rompus aux exercices *scholastiques* les plus ordinaires; qu'ils n'avaient pas appris *à travailler*, et que (faut-il le dire), ils n'avaient aucune idée de ce qu'on appelle *la discipline* d'une maison d'éducation.

Voilà pourquoi leurs travaux classiques n'ont pas jeté l'éclat que l'on espérait. Il peut y avoir d'autres causes, sans doute; mais ce sont là les principales.

Et qu'on ne dise pas, ainsi qu'on a voulu nous

M. l'abbé Dupanloup.

le faire croire, que, si le soleil scholastique de nos vallées alpines a été éclipsé par le soleil plus brillant de la capitale du monde civilisé, il faille en accuser les intelligences elles-mêmes, qui seraient plus lourdes, moins développées dans les montagnes que dans les grandes cités.

Cela peut être vrai jusqu'à un certain âge; mais il ne m'a pas encore été prouvé que les montagnards des Pyrénnées et des Apennins, sont réellement plus bornés que les habitants des villes. Quant aux intelligences auxquelles Dieu donne les Alpes pour berceau, les noms de Brogny, de François de Salles, de Berthollet, de Gerdil, plaident, je le pense, assez bien leur cause.

Oui, les montagnards, sans excepter même les habitants de l'Oural, de l'Atlas, du Caucase et de l'Hymalaya, sont aussi bien organisés que vous et moi, pour se livrer avec succès aux études sérieuses. Sous le rapport des talents, Dieu n'avait rien refusé à nos concitoyens. Si le germe de la science ne s'était pas assez développé, c'est qu'on ne l'avait pas cultivé avec assez de soin.

Si donc « la patrie des Brogny, des Fichet, des Saint-Réal, des Vaugelas, des Millet de Challes, des Frézier, des Gerdil, des Berthollet, des Ducis, des Bouvard, des Berger, etc., ne paraît pas un pays dépourvu des germes des talents et du génie[1], » il est important de les réchauffer, ces germes

[1] M. Flourens, de l'Institut de France.

du talent, en complétant notre système d'instruction par des objets d'études qui puissent contribuer à les développer et à les nourrir.

C'est là la tâche que je me suis imposée et que j'ai essayé de remplir.

Avant de l'entreprendre, j'ai consulté des hommes qui avaient plus d'expérience que moi. Je leur ai communiqué mon plan. Il a été trouvé utile. Mais votre ouvrage n'aura pas de succès, m'a-t-on dit, *s'il sent un peu les idées françaises.*

Je répondrai d'abord que, quant au succès, je ne me suis pas demandé quel il pourrait être. Je me suis mis à l'œuvre, parce que, honteux de voir nos études moins fortes que celles de nos voisins, j'ai eu l'ambition de contribuer à les relever. Si Dieu veut que le succès couronne mon entreprise, à lui toute la gloire.

Je n'ai pas voulu faire un livre, mais une bonne action, en venant en aide à ceux qui sont chargés de l'œuvre difficile de l'éducation de la jeunesse. Que tous s'unissent donc à moi : on n'est jamais trop nombreux pour faire le bien.

Venons aux *idées françaises,* que l'on redoute si fort pour le succès de cet ouvrage, et entendons-nous bien.

Si, par *idées françaises,* on entend les idées impies qui ont été répandues par les philosophes du siècle dernier, ou bien ces idées sceptiques, panthéistes de certains écrivains de nos jours, ou bien encore les opinions littéraires de cette école qui

fait tant de bruit, depuis environ quinze ou vingt ans, on aurait parfaitement raison de condamner l'ouvrage et de honnir l'auteur. Mais je déclare que, s'il y avait quelques-unes de ces idées, elles s'y seraient glissées à mon insu et malgré moi. Je les désavouerais.

Si, au contraire, par *idées françaises,* on entend des idées de progrès dans l'instruction primaire, dans l'instruction secondaire, dans les lettres françaises et latines, en économie rurale, industrielle, etc., je dois le dire, mon ouvrage en est plus ou moins rempli; je dois dire aussi que, dans mon opinion, ce ne sont pas des idées *françaises* seulement, mais des idées anglaises, allemandes, hollandaises, piémontaises et savoisiennes, parce que ce sont des idées du bon sens, du gros bon sens, qui est partout où il y a des hommes qui pensent.

Que l'on me permette maintenant de répondre à deux reproches qu'entre bien d'autres, l'on pourrait m'adresser.

Ceux qui me feront l'honneur de me lire, me demanderont peut-être pourquoi je n'ai pas parlé de la classe de philosophie.

Je les prie de ne pas perdre de vue l'occasion qui m'a fait prendre la plume. Je n'ai eu nos concitoyens sous les yeux, que jusqu'en Rhétorique inclusivement. J'ai dû, par conséquent, m'arrêter, lorsque je les ai perdus de vue.

Au diocèse de Paris, les deux années de philosophie, qui comprennent la logique, la physique et

les mathématiques, font partie du grand Séminaire, dans la Maison classique d'Issy. A Saint-Sulpice, sont les cours de Théologie. Or, je n'ai suivi nos compatriotes ni à Issy, ni à Saint-Sulpice. J'ai préféré garder le silence relativement à des études où, de mes yeux, je n'ai pu suivre mes concitoyens, plutôt que d'en parler par des ouï-dire.

Exprimerai-je maintenant mon opinion?

Je pense que la philosophie est moins le couronnement des *études secondaires*, que la première marche de l'enseignement supérieur. Placez la logique en Rhétorique, et adoptez un programme d'instructions religieuses, qui prendra l'élève en Sixième et le conduira jusqu'en Rhétorique inclusivement. Il me semble que vous lui auriez fait faire un cours de philosophie tout aussi important et bien autrement utile que celui qui se fait au sortir de la Rhétorique. Vous gagneriez une année tout entière, que vous pourriez employer à l'étude plus approfondie des sciences physiques et mathématiques.

Un tel plan pourrait s'exécuter sans déroger en rien aux études classiques ordinaires, en consacrant à ces instructions religieuses le temps que, les dimanches et fêtes, on donne aux lettres profanes.

Mais mes opinions, à moi, ne sont pas exclusives. Je ne trouve pas mauvais que d'autres pensent autrement, et suis toujours prêt à accueillir ce qui me paraît bon, juste et vrai. C'est pourquoi

je me suis empressé de joindre, à la fin de mon ouvrage, un petit travail d'une plume qui n'est pas la mienne. On pourra choisir entre ce programme de philosophie et mon opinion.

Le second reproche que l'on pourrait m'adresser, ce serait de n'avoir pas, à l'exemple de beaucoup d'institutions, gradué les mathématiques dans toutes les classes.

J'ai travaillé pour le plus grand nombre de ceux qui étudient. Or, les mathématiques ne sont véritablement nécessaires qu'à quelques-uns, et, dans le système que j'expose (si toutefois les vues que je donne méritent ce nom), la grande majorité des élèves ont dû prendre une connaissance suffisante de l'arithmétique dans les cours élémentaires, pour pouvoir se passer du secours des hautes mathématiques.

Tout le monde ici n'est pas de mon avis, je le sais, parce que l'on croit assez généralement que les mathématiques servent à rectifier, dans la jeunesse, les erreurs du raisonnement.

Ce préjugé n'est pas d'aujourd'hui. « Mais on a répondu très-ingénieusement et très-solidement à la fois, dit M. de Châteaubriand, dont je partage l'opinion, que, pour classer des idées, il fallait premièrement en avoir ; que prétendre arranger l'entendement d'un enfant, c'était vouloir arranger une chambre vide. Donnez-lui d'abord des notions claires de ses devoirs religieux et moraux ; enseignez-lui les lettres humaines et divines ;

ensuite, quand vous aurez donné les soins nécessaires à l'éducation du cœur de votre élève, quand son cerveau sera suffisamment rempli d'objets de comparaison et de principes certains, mettez-y de l'ordre, si vous le voulez, avec la géométrie [1]. »

Un autre témoignage d'un homme d'un grand poids, ne sera pas inutile ici : « Les mathématiques, dit le P. Girard, tout occupées de nombres et de grandeurs, ne disent rien à la conscience, rien au cœur, rien à la piété. Trop exclusivement cultivées, elles peuvent tendre à l'anéantissement du sens moral, et à l'incrédulité, en conduisant à chercher partout des démonstrations géométriques, et à ne compter pour rien la valeur du témoignage, l'autorité du sens intime, et les démonstrations qui partent du cœur et des besoins les plus profonds de l'âme, mais qui ne se traduisent ni en chiffres, ni en lignes, ni en formules. »

Je sens, le premier, tout ce qui manque à mon travail ; mais qui oserait prétendre à la perfection, surtout dans un sujet si vaste et si compliqué? Dieu veuille que j'aie bien fait ce que j'ai entrepris de faire!

Platon remerciait le ciel de ce qu'il était né du temps de Socrate ; et moi je dirai, en empruntant les paroles mêmes de Montesquieu, « que je lui rends grâces de ce qu'il ma fait naître dans le gouverne-

[1] *Génie du Christianisme*, 3e p. liv. II. Philos.

ment où je vis, et de ce qu'il a voulu que j'obéisse à ceux qu'il m'a fait aimer.

« Si je pouvais faire en sorte que tout le monde eût de nouvelles raisons pour aimer ses devoirs, son prince, sa patrie, ses lois ; » que chacun de nous pût mieux sentir son bonheur dans son pays, dans son gouvernement, dans le poste où la Providence l'a placé, je me croirais le plus heureux des hommes.

Si je pouvais faire en sorte que ceux qui obéissent, augmentassent leurs connaissances sur ce qu'ils doivent pratiquer, et qu'ainsi je pusse alléger la responsabilité de ceux qui commandent, je me croirais le plus heureux des mortels.

Oui, je serais le plus heureux des hommes, si je pouvais contribuer à l'immense bienfait de répandre une instruction chrétienne, solide et variée. « Répandre l'instruction, c'est l'œuvre du ciel, son ordre, notre devoir, s'écrie le P. Girard ; le devoir non-seulemeut de ceux à qui la Providence à confié de hautes fonctions dans la société, mais encore de tout homme à qui elle a donné un esprit pour penser, un cœur pour sentir, et quelques moyens pour l'exécution. »

J'ai mis à contribution tous les auteurs que j'ai pu. Il m'est arrivé quelquefois de ne pas les citer ; quelquefois aussi j'ai cité de mémoire. J'ai donc pu ne pas rendre toujours mot pour mot ; mais la pensée est restée la même.

En citant, je n'ai fait bien souvent que dire le

nom de l'auteur, persuadé qu'il était inutile de renvoyer au tome, à l'alinéa, à la page, à l'édition.

Des notes sont à la fin de l'ouvrage. Plusieurs n'en font pas essentiellement partie; mais « il est toujours bon, comme le dit Haller, de fournir avec bonne foi les témoignages de ce que nous avançons; l'accord unanime des sages et des savants, est aussi une preuve de vérité. »

Pour ce qui est du style, je n'en dis rien: le cœur a partout parlé plutôt que l'esprit. Je me suis appliqué à me rendre intelligible, en cherchant, avant tout, la clarté et la simplicité.

Des personnes d'un mérite distingué en littérature et en philosophie, et qui se sont beaucoup occupés d'instruction publique et d'éducation, ont bien voulu lire mon manuscrit, me donner des avis de vive voix et même y faire des corrections. Qu'elles agréent ici l'expression sincère de ma reconnaissance.

Malgré ces précautions, les critiques, si j'ai le bonheur d'en avoir, trouveront sans doute des négligences. Moins hardi que le célèbre Haller, je ne leur dirai pas, en finissant, que je prie « ceux qui ont le bonheur d'être affranchis de toute imperfection humaine, ou qui attachent plus d'importance à la forme qu'au fond, de les corriger, s'ils le jugent à propos[1]. » Mais s'ils s'intéressent à mon œuvre, et qu'ils tiennent à ma gratitude, je les

[1] *Science politique.* — Préface.

prierai, de me donner tous les avis qu'ils croiront bons. Ils seront toujours sûrs d'être bien accueillis.

Ils verront bien, au reste, que cet écrit n'a pas été fait pour plaire à l'imagination du plus grand nombre. Il s'adresse aux esprits sérieux qui aiment la jeunesse et qui s'occupent de son bien-être moral et intellectuel. L'auteur ne désire rien autre que quelques-uns de leurs suffrages.

PREMIÈRE PARTIE.

CONSIDÉRATIONS GÉNÉRALES.

CHAPITRE PREMIER.

« L'étude de la jeunesse doit consister à acquérir, en ce premier âge, les connaissances qui doivent servir tout le reste de la vie, ou du moins les principes de ces connaissances. »

L'abbé FLEURY.

§ Ier.

Réflexions préliminaires. — Coup d'œil sur l'instruction en Europe.

Dans tous les temps, il s'est rencontré des hommes qui ont généreusement consacré leur vie à la pénible tâche d'instruire leurs semblables ; mais il n'était réservé qu'à notre époque de voir un si grand nombre d'esprits supérieurs entrer courageusement dans la stérile et difficile carrière de l'instruction, pour s'occuper activement de l'amélioration intellectuelle des peuples. Les nations mêmes les plus civilisées de l'antiquité, dans

leurs plus beaux jours, n'ont pas offert à l'observateur philosophe un aussi intéressant spectacle. Des ouvrages consciencieux et pleins de mérite sur l'éducation, ont paru comme de concert sur tous les points de l'Europe; ils ont annoncé aux hommes les avantages qui résulteraient d'une instruction généralement répandue, et convenablement appropriée aux différentes classes de la société. Les gouvernements se sont émus; ils ont compris qu'à l'intelligence seule appartenait de droit le premier rôle dans le monde, que leur force morale serait plus ou moins grande, selon que les peuples seraient plus ou moins éclairés. De là cet accord commun et général pour favoriser l'instruction, et pour combattre l'ignorance qui, dans nos temps modernes, est devenue la lèpre de la soctè.

Une ardeur si grande et si universelle peut s'expliquer.

Après de nombreuses et de meurtrières luttes de la civilisation contre la barbarie; après les assauts multipliés et presque partout victorieux d'une philosophie railleuse, livrés aux antiques fondements de la morale et de la religion, des esprits sérieux et appliqués ont cherché pourquoi tant d'utiles institutions avaient été détruites, et pourquoi rien n'avait été fait pour en remplir les vides immenses. La philosophie avait été un instrument de mort!.. Ils ont donc interrogé les ruines qu'elle avait faites, pour trouver le secret de reconstruire : car tout avait été, sinon entièrement abattu, du moins fortement ébranlé ; rien n'avait remplacé ce qui avait disparu.

De leurs sages et profondes méditations, il est résulté que la force brutale est un triste moyen pour obtenir quelques résultats durables dans l'œuvre de la réédification sociale; que la mitraille tue, mais ne civilise pas; que chaque coup de canon tiré contre un homme, est un pas fait en arrière vers la barbarie; que l'humble brevet de l'instituteur primaire est plus glorieux que le laurier moissonné sur le champ de bataille; que les victoires dignes de l'homme sont celles qu'il remporte sur les intelligences par les lumières dont il les éclaire, et sur la nature par les prodiges de son industrie; ils ont reconnu que si le bonheur, ici-bas, devait dépendre de quelque chose, c'était d'une éducation sage, convenablement répandue, assortie aux différentes institutions, civiles, politiques d'un Etat, et basée sur les principes de la morale et de la religion : genre d'instruction tout autre que celui dont les philosophes du siècle passé ont voulu doter le monde, qui ne présente à l'âme que de vagues théories, qui dessèche le cœur, arrache l'homme à ses devoirs, qu'il n'envisage plus que comme d'assujettissants préjugés, et qui, après l'avoir promené toute la vie de songe en songe, de rêverie en rêverie, d'absurdité en absurdité, le laisse seul en proie aux horreurs de la mort, sans foi et sans Dieu.

Mais, heureusement, il n'a pas été de longue durée, le temps où les philosophes ont régné : celui de la saine raison est arrivé. Ce qui distinguera principalement notre époque, c'est la tendance générale des esprits vers le sérieux. On est las d'utopies; on ne veut plus de ces spéculations tout idéales, belles quand elles sont vues

dans le lointain, mais qui n'ont rien de réel quand elles sont considérées de près. On veut des connaissances, mais de ces connaissances utiles, pratiques, dont l'application immédiate puisse satisfaire aux besoins les plus pressants, les plus impérieux, aux conditions les plus ordinaires, aux circonstances les plus communes de la vie.

Si l'on examine l'état de l'instruction en Europe, on verra que, tirant sur la carte une ligne horizontale de l'est à l'ouest, les peuples du Nord sont ceux qui ont fait le plus de progrès dans le grand œuvre de l'émancipation intellectuelle. Dans les îles Britanniques, en Danemark, en Suède, en Prusse, en Hollande, en Belgique, et dans les Etats de la Confédération Germanique, l'instruction est partout très-florissante. Toutes les classes de la société sont appelées à jouir ou jouissent de ses bienfaits. Il y a tel Etat de l'Allemagne où le citoyen qui ne sait ni lire ni écrire, ne peut se marier ; on regarde comme indigne du nom de père quiconque ne saura pas dire à ses enfants les premières lettres de l'alphabet. Ailleurs, pour aspirer au rang de citoyen, il faut avoir reçu ce qu'on appelle la *Confirmation*, qui n'est autre chose qu'un acte par lequel on constate que le citoyen connaît ce qui à rapport à son état civil et religieux. Il est interdit s'il ne peut répondre aux questions qui lui sont faites. En Irlande, disait le *Sun* dans un de ses numéros, le code ecclésiastique donne à l'évêque ou même aux membres du clergé inférieur, le droit d'empêcher tout mariage quand la femme ne sait pas lire.

Le Midi semble moins avancé, si toutefois nous exceptons la Suisse, qui ne laisse rien à désirer, et dont plusieurs écoles, justement célèbres, peuvent passer pour modèles[1].

La France n'est pas restée immobile à côté du mouvement intellectuel de l'Angleterre, de l'Allemagne et de la Suisse. Elle a créé trente mille écoles en un jour, elle a obligé chaque commune à avoir la sienne, elle est venue au secours de celles qui n'ont pas assez de revenus pour l'honoraire de l'instituteur, elle fait distribuer gratuitement du papier, des plumes, des livres, etc., aux enfants qui ont des parents trop pauvres pour leur procurer ces objets nécessaires à la classe ; et pourtant, malgré de si nobles efforts, elle est encore loin d'être en harmonie avec les pays que nous venons de citer : car si l'on en croit M. Roselly de Lorgues, « l'instruction populaire en France reste au-dessous de celle du moindre village de la Suisse, de la Belgique, de la Hollande, de la Bavière, de la Saxe, de la Prusse, de l'Autriche, des Grands-Duchés, des Principautés et des petits Gouvernements de l'Allemagne[2]. »

Nous ne mentionnerons l'Espagne et le Portugal que pour faire observer que ces deux pays n'ont pas encore donné à l'organisation de l'enseignement populaire toute l'attention qu'elle mérite.

[1] L'Institut d'Education d'Hofwil, plusieurs écoles du canton d'Appenzell, et surtout celles de Fribourg, qui sont dirigées par le P. Girard, méritent d'être mentionnées.

[2] Livre des Communes.

Il a été diversement parlé de l'Italie, à laquelle nous tenons par la géographie politique.

A en croire certains auteurs qui ont examiné l'état de l'instruction dans cette contrée, il n'est pas d'endroit au monde où elle ait fait moins de progrès; elle est, sous ce rapport, après l'Espagne, le pays le plus arriéré.

Nous ne voulons pas réfuter leurs assertions, qui nous paraissent sinon fausses, du moins très-hasardées. Il peut se faire que l'instruction laisse beaucoup à désirer dans de certaines localités; cela tient sans doute à des causes qu'ils n'ont pas daigné examiner; mais ce n'est pas là une raison satisfaisante pour dire que l'Italie, et en particulier les Etats qui dépendent de l'Autriche, sont dans l'abrutissement [1]. Voir et juger tout ce qui se passe ailleurs, du point de vue où l'on s'est arbitrairement placé, ou par ce qui se passe chez soi, c'est juger mal très-souvent; mais voir et juger tout par ce qui pourrait ou devrait se faire théoriquement, c'est encore s'exposer à porter de faux jugements. Ne voyez pas seulement avec rapidité ce que font ou ce que pourraient faire les gouvernements; examinez aussi très-sérieusement les dispositions des peuples; voyez s'ils sont mûrs pour l'instruction que vous voudrez leur donner. L'instruction n'est pas une œuvre d'impétuosité, mais de patience. Il faut aller avec beaucoup de précaution quand il s'agit de la donner au peuple.

[1] De Lamennais, *Affaires de Rome.*

Certes, il suffit d'ouvrir les yeux pour être convaincu que, dans certaines contrées de ce beau pays, on n'est pas si étranger qu'on le pense aux progrès de l'intelligence. La Toscane, les Etats-Romains et Naples possèdent des écoles qui le disputent aux plus renommées de la Suisse et de l'Allemagne[1].

Quelle est notre place, à nous, dans l'instruction populaire, vis-à-vis de l'Europe en général, et de l'Italie en particulier?

On répondra que nous avons droit à être honorablement classés, parce que chaque commune, généralement du moins, a son instituteur.

On peut dire, en effet, que, sous bien des rapports, nous avons peu de chose à envier à l'étranger.

Mais l'instruction que l'on reçoit est-elle aussi complète, aussi variée qu'elle devrait l'être? La somme des connaissances que l'on est censé avoir acquises après avoir fréquenté l'école deux ou trois ans, est-elle suffisante pour le temps où nous vivons? Voilà, je le pense, ce que l'on pourrait nous contester.

Des efforts cependant ont été tentés. On a fait, à diverses reprises, de louables tentatives pour compléter l'instruction populaire, et pour fortifier les études classiques; mais si l'on juge de notre concours par le résultat, il sera permis de douter de notre bonne volonté. Que cela soit dit au risque de blesser notre amour-propre patriotique. Je n'écrirais pas si l'on pouvait me reprocher de ne pas aimer le pays qui m'a

[1] Voir note I.

va naître. Je veux sa gloire, aussi bien que tout autre. Ce n'est pas sans un pénible sentiment que j'ai fait cette observation. Mais si personne n'a le courage de dire que nous ne secondons pas assez l'autorité, parce que personne n'en voudra convenir, nous serons condamnés à voir végéter les intelligences, tandis qu'autour de nous, tout s'émeut, tout s'agite pour donner aux masses, d'une part, une instruction professionnelle et industrielle très-variée, de l'autre, pour fortifier les études qui conduisent aux carrières libérales.

Mais pourquoi voudrions-nous fermer les yeux sur ce qui se passe chez nos voisins? pourquoi resterions-nous stationnaires? Non, nous ne demeurerons pas spectateurs insensibles du mouvement général des peuples vers l'instruction [1]. Dieu, en nous donnant des facultés intellectuelles, nous a fait un devoir de nous en servir. Nous devons donc les cultiver, en user, si nous voulons tenir un rang digne de nous au milieu du dix-neuvième siècle. Si nous refusions de marcher avec le mouvement, le mouvement nous emporterait avec lui, bon gré mal gré. Nous marcherions, il est vrai, mais à la suite des autres; et s'il y avait à opter, mieux vaudrait encore l'ignorance elle-même, que cette marche lente et honteuse.

Prenons une généreuse résolution. Marchons, puisqu'il le faut; faisons des efforts pour marcher avec les

[1] L'Égypte et la Turquie même ont senti, dans ces derniers temps, le besoin d'améliorer l'instruction primaire, qui ne se donnait qu'aux écoles des mosquées et qui se réduisait à lire le Coran. (*Encyclop. des gens du monde.*)

premiers. On a beau être en retard; nous arriverons si nous savons nous mettre courageusement en route. Peut qui veut avec persévérance, disait un grand homme[1]. Le temps presse; pas un moment à perdre dans un siècle où le bien-être des peuples doit dépendre d'une instruction solide et variée convenablement répandue.

Un jour viendra (peut-être n'est-il pas éloigné) où une nation sera appelée barbare, non parce qu'elle fera cruellement la guerre, ni parce qu'elle traitera ses prisonniers en esclaves, parce qu'elle aura des mœurs, des usages, des intérêts incompatibles avec ceux de ses voisins; mais parce que, n'ayant rien fait pour suivre les progrès, elle sera restée ignorante; au milieu des arts et de l'industrie, elle sera comme ces ilotes dont nous parle l'histoire de Sparte, lesquels étaient frappés du mépris général dès leur naissance.

Mais il n'en sera pas ainsi pour nous. Notre ardeur à rechercher l'instruction nous lavera du reproche qu'on nous a fait souvent, de ne pas l'aimer. Encouragés par un Roi jaloux du bonheur de ses sujets et protecteur éclairé des sciences et des arts, nous entrerons, pleins de confiance, dans la voie des progrès où l'humanité est impatiente d'arriver, et qui sont toujours le prix des efforts constants de l'intelligence. Nous nous joindrons à la grande confraternité européenne pour faire cause commune avec elle, car il faut *union;* vouloir marcher isolés, ce serait nous exposer à être écrasés par la foule, ou à mourir d'inanition en route.

[1] Napoléon.

§ II.

Que l'instruction élémentaire, générale, doit être la même pour tous. — Qu'elle doit être une et uniforme. — Que l'on doit veiller à l'instruction et à l'éducation des enfants. — Des Passions.

La nature physique de l'homme étant partout la même, on peut dire que les règles d'éducation physique sont généralement et presque invariablement les mêmes. Car ici nous ne devons pas tenir compte des modifications qu'y apportent les climats et quelquefois les mœurs de certains peuples isolés sur la surface du globe.

Mais c'est autre chose quand il s'agit des éléments de l'instruction qui n'a pas les lettres et les sciences pour objet.

L'instruction, en effet, qui n'est pas scientifique et littéraire, doit être donnée d'après les besoins les plus généraux, et basée sur les usages, les mœurs, les lois civiles, politiques et religieuses.

Or ces lois sont loin d'être partout les mêmes : celles d'un pays sont souvent toutes différentes de celles de tel autre.

Il suit de là que l'instruction doit varier, et qu'elle varie, en effet, d'un pays à l'autre ; mais elle doit être la même pour tous les citoyens d'un même Etat, c'est-à-dire que tous les citoyens d'un même Etat, d'une même monarchie, d'une même république, doivent

respectivement recevoir les mêmes principes des lois civiles, politiques et religieuses[1].

Cela n'a pas toujours lieu; mais en bonne philosophie, cela doit ou devrait être; car si les uns sont élevés selon les principes de la république, d'autres selon ceux de la monarchie pure ou constitutionnelle; s'il y en a qui reçoivent les principes du catholicisme, d'autres ceux du calvinisme, l'instruction aura pour résultat inévitable de faire naître des préjugés, des haines, des discordes, de fomenter l'anarchie et de susciter la guerre civile. L'histoire est là qui nous prouve à chaque page, en traits de sang, la triste vérité que nous avançons.

Or, l'instruction (qu'elle soit civile ou religieuse, peu importe), au lieu de diviser les esprits, doit au contraire

[1] Ceci, rapproché de ce qu'on lit quelques lignes plus bas, embrasse l'instruction civile et religieuse prise dans le sens le plus étendu, instruction que nous voulons *une* dans son objet, pour ne pas *faire naître des préjugés*, etc.

On pourrait conclure de là que, dans tout pays qui n'est pas catholique, cette *unité* d'instruction devrait confisquer à son profit l'enseignement dissident, fût-il même catholique, et *vice versâ*.

Mais que l'on sache bien deux choses : 1° que j'écris pour un pays exclusivement catholique, et que, par conséquent, la conclusion qui serait inadmissible dans un État où il y a en présence plusieurs cultes légalement reconnus, n'a rien qui répugne dans la thèse que je soutiens;

2° Qu'en parlant ainsi, je ne fais que me conformer à l'article 1er du Code civil : « La religion catholique, apostolique et romaine est la seule religion de l'État. »

Les cultes dissidents, qui n'ont qu'un petit nombre d'adhérents (ils sont peut-être dans la proportion de deux sur cent), ne peuvent avoir, par le fait même de leur petit nombre, qu'une existence exceptionnelle; ils sont tolérés. Code civ., art. 3 : « Les autres cultes qui existent dans l'État ne sont que tolérés, conformément aux usages et aux règlements spéciaux qui les concernent. »

les éclairer, les rapprocher en détruisant les préjugés, et leur apprendre à se connaître mieux pour s'aimer et s'estimer; elle doit cimenter la concorde et la paix, au lieu de semer des germes d'anarchie et de susciter la guerre. Car à quoi nous servirait-elle, s'il en était autrement? Est-il besoin d'aller en classe pour apprendre à se haïr, à s'entre-tuer? L'ignorance serait bien préférable. En vivant de la vie des cannibales, nous serions à plaindre plutôt qu'à blâmer; au moins serions-nous excusables des excès que nous commettrions.

Il faut que l'instruction générale, politique et religieuse, soit *une*, en ce sens qu'elle ne doit avoir pour tous qu'un même but, qu'une même fin, qui est la connaissance des devoirs d'homme et de citoyen.

Il faut qu'elle soit *uniforme*, en ce sens qu'elle ne doit faire acception de personne, puisque tous les sujets d'un même gouvernement sont égaux devant les institutions qui les régissent. Les institutions étant les mêmes pour tous, les droits de chacun sont égaux : c'est que les lois sont l'expression de la justice, et que tout citoyen n'a de droits que par la justice; que la justice vient de l'ordre, et que l'ordre vient de Dieu même.

L'unité et l'uniformité sont donc deux éléments nécessaires à l'instruction première et générale des citoyens d'un même Etat.

En effet, « quoi qu'on fasse, a dit avec raison un homme d'esprit[1], le pouvoir est un, partout, nécessairement, inévitablement, indispensablement un. »

[1] M. Joubert.

Le pouvoir ne saurait donc vouloir une instruction qui ne concordât pas avec son essence, sa nature, c'est-à-dire qui ne fût pas *une* dans son but et *uniforme* pour tous, sans exception.

En résumé donc : Unité dans le but de l'instruction ; — Uniformité dans le système d'instruction.

De là : Uniformité dans les différentes spécialités d'enseignement ; — Uniformité générale dans les moyens d'émulation ; — Uniformité dans les récompenses comme dans les moyens de répression ; — Uniformité dans la composition des bibliothèques qui sont à l'usage des maisons d'éducation ; l'enseignement devant être partout le même, l'instruction, la science doivent être puisées aux mêmes sources.

Exigerait-on aussi l'uniformité dans les matières de conversations qui peuvent avoir lieu dans les établissements où les récréations sont ordinairement surveillées par des maîtres? Cette question mérite examen. Il en sera parlé ci-après, lorsque nous exposerons quelques-unes des matières dont on peut utilement entretenir les élèves.

Telles sont les idées fondamentales qui ont présidé à la construction de notre édifice. Nous ne nous sommes pas demandé si nos prétentions étaient au-dessus de nos forces. Sans égard pour le sage conseil d'Horace :

Sumite materiam vestris qui scribitis æquam
Viribus, et versate diu quid ferre recusent,
Quid valeant humeri [1],

nous nous sommes hardiment mis à l'ouvrage. Nous ne

[1] Art. poét.

parlerons pas des difficultés qui nous ont souvent arrêté : qui intéresseraient-elles ?

Pour nous aider dans la tâche pénible que nous avons entreprise, nous avons médité tout ce qui a paru de mieux en France et en Allemagne, sur la matière qui doit nous occuper ; mais les institutions toutes constitutionnelles de l'un de ces pays, et généralement protestantes de l'autre, ne peuvent guère s'allier avec les nôtres, qui sont toutes monarchiques et toutes catholiques. Nous n'avons pu en tirer grand profit.

En effet, l'instruction, pour être conforme au génie d'un gouvernement, doit imprimer dans les cœurs des jeunes citoyens les mêmes sentiments et les mêmes principes. Vue par rapport à l'avenir, elle embrasse tout un système de politique. Il importe donc de ne pas la faire dévier de la ligne que tendent à faire suivre aux esprits la religion et les autres institutions admises et reconnues dans un Etat.

De tout ce qui précède, il résulte, pour toute autorité, l'indispensable nécessité de veiller sur l'éducation des enfants, de s'en occuper, comme de l'affaire la plus essentielle ; de les élever dans l'esprit et l'amour de la constitution, dans les principes qui doivent à jamais régler leurs vertus, leurs opinions, leurs sentiments et leurs manières. Tous ceux qui ont médité sur l'art de gouverner les hommes, ont reconnu que c'était de l'institution de la jeunesse que dépendait le sort des empires ; et d'après leurs réflexions, on peut poser ce principe lumineux : que l'éducation, les lois et les mœurs ne doivent jamais être en contradiction.

Mais, privé de documents, que doit faire l'écrivain qui veut s'ouvrir une route à travers des pays peu explorés par le voyageur? Interroger l'homme, et lui demander pourquoi il est au monde.

L'homme, hors de la civilisation, en entrant dans la vie, n'a point à faire constater un état civil et religieux. Il ne trouve, à proprement parler, que des lois naturelles pour toutes règles morales de conduite.

Mais dans notre société civilisée, à peine le registre civil a-t-il reçu son nom, à peine l'eau sainte du baptême a-t-elle purifié son front, que, sans renoncer aux lois naturelles de morale, il a de nouveaux devoirs à remplir envers les membres de cette société dans laquelle il vient d'entrer, et envers Dieu, pour qui et de par qui il est au monde.

Par l'instruction, l'homme apprend à connaître ses obligations et ses devoirs comme citoyen et comme chrétien.

La pratique des lois, ou, si l'on veut, l'accomplissement de ces obligations, de ces devoirs, est à la fois l'objet et le but de l'éducation.

Les lois, quelles qu'elles soient, quel qu'en soit l'auteur, présupposent toujours dans l'homme l'intelligence, la liberté, la volonté, les passions, la conscience.

Elles présupposent l'intelligence : on ne fait pas de lois pour la matière, ni pour les brutes.

Elles présupposent la liberté : que serait l'homme s'il ne pouvait pas choisir? A quoi bon des lois, s'il n'est

pas libre? Il n'y a plus ni bien ni mal, là où il n'y a pas de liberté. Et s'il n'y a ni bien ni mal, que deviennent les mérites, les récompenses et les peines?

En effet, s'il n'y a ni bien ni mal, quel éloge doit mériter l'homme pour se conduire conformément aux lois? De quel blâme est-il coupable quand il ne s'y conforme pas? *Ubi non est lex, nec peccatum*[1]. S'il n'y a pas de mal là où il n'y a pas de loi, il ne saurait y avoir de bien non plus.

Les lois présupposent la volonté : l'homme doit connaître avant de vouloir, et vouloir ce qu'il choisit avec liberté.

Ainsi, pour l'accomplissement du bien comme du mal moral, l'intelligence, la liberté, la volonté sont inséparablement indispensables.

Les passions ou les penchants naturels sont indépendants de l'intelligence, de la liberté, de la volonté. Ce sont des instincts aveugles qui portent, poussent, excitent l'homme au bien ou au mal.

Les passions mauvaises tiennent continuellement en échec ces facultés divines; et dans les assauts journaliers qu'elles leur livrent, elles tendent à les étouffer pour les tyranniser ensuite. C'est ce qui ne manque pas d'arriver, si l'homme ne se tient pas sur ses gardes. Quand elles ont pu établir leur empire à la place de l'intelligence, de la liberté et de la volonté, l'homme est un esclave abruti semblable à l'animal; il en a tous

[1] Saint Paul.

les instincts, et est tout à fait incapable de comprendre la vérité et la vertu.

L'intelligence, la liberté, la volonté, les passions sont en quelque sorte dirigées par la conscience ou la raison, qui est cette lumière naturelle, juge impartial de nos actions. La conscience nous dit si ce que nous voulons librement et en pleine connaissance de cause, est conforme ou non à la loi, en d'autres termes, si c'est bien ou mal.

Cela posé, on peut dire qu'en principe les passions sont indifférentes en soi. Elles prennent seulement les dénominations qu'on leur donne, de bonnes ou de mauvaises, dans la direction éclairée, libre et volontaire qu'on leur fait prendre vers les lois, ou dans l'application éclairée, libre et volontaire aussi, qu'on en fait aux lois, puisque c'est par les passions qui doivent être nécessairement accompagnées des trois facultés, de l'intelligence, de la liberté, de la volonté, que le bien ou le mal s'accomplit.

Elles sont nécessaires à l'homme. Un homme sans passions, jouissant même (s'il était possible de le concevoir) au plus haut degré, de l'intelligence, de la volonté, de la liberté, serait une monstruosité morale qui n'aurait pas de nom.

Mais, quelque fortes, quelque irrésistibles qu'on les suppose, les passions doivent être gouvernées, puisque c'est de la direction éclairée, libre et volontaire qu'on leur donne vers les lois, que le bien ou le mal s'accomplit; c'est là l'œuvre unique de l'homme.

Elles ne sont jamais au-dessus de ses forces[1]. S'il en était autrement, elles anéantiraient sa liberté et sa volonté, obscurciraient son intelligence et fausseraient sa conscience, comme on peut l'observer dans ceux qui suivent leurs appétits sensuels.

Les passions sont plus ou moins mauvaises, plus ou moins grossières, plus ou moins hideuses, plus ou moins brutales, selon que l'objet des lois contre lesquelles elles sont en lutte, est plus ou moins vénéré parmi les hommes.

Elles sont plus ou moins bonnes, plus ou moins dignes d'être louées ou admirées, selon que l'objet des lois vers lesquelles nous les dirigeons, afin de nous y conformer, est plus ou moins digne de nos hommages.

Ainsi le bien ou le mal est toujours en rapport direct avec la loi.

Le bien donc est d'autant plus méritoire, et la malice du mal d'autant plus grande, que l'objet de la loi est plus auguste et plus sacré.

Chacun sait que nous sommes plus enclins à faire le mal que le bien. Dieu, qui veut que son royaume ne soit pas le partage des lâches, mais qu'il soit emporté de vive force, a permis que « les sens de l'homme fussent portés au mal dès sa jeunesse[2], » afin que, sans doute, le bien, devenant moins facile, fût toujours le résultat d'une victoire. Il n'y a point, en effet, de vertu pro-

[1] *Fidelis est Deus qui non patietur nos tentari supra vires.* (Saint Paul.)

[2] Saint Augustin.

prement dite, sans victoire sur nous-mêmes, et « tout ce qui ne nous coûte rien, ne vaut rien, » comme l'a dit notre M. de Maistre.

Mais si, selon l'expression d'un philosophe, les ronces abondent dans ce champ fertile[1], qui est notre âme, on ne laisse pas de voir, çà et là, quelques sillons profondément tracés, qui annoncent que ce sol fécond ne demande qu'à être défriché[2].

La culture de ce champ fertile doit être l'œuvre de l'éducation et de l'instruction réunies. Arracher ces ronces qui y abondent, ce n'est pas faire disparaître les passions, c'est leur donner une direction vers l'accomplissement de nos devoirs envers Dieu et envers la société.

Mais les passions sont souvent si fortes, si impétueuses, que jamais le but proposé ne sera atteint, si les moyens, non pas de les comprimer (ce qui serait fort maladroit), mais d'en diriger la fougue, n'ont pas entre eux une grande force de cohésion.

Si un système d'éducation ou d'instruction (n'importe) a l'uniformité extérieure ou même intrinsèque dans son ensemble, et qu'il soit disparate dans ses détails, de sorte que toutes les parties ne concourent pas à la perfection du tout, en s'étayant si bien les unes les autres, qu'elles soient comme solidaires de leur place respective, comment pourra-t-il conduire à quelque bon résultat moral? N'est-ce pas de l'accord bien en-

1 Pope.

2 *Extrema quædam lineamenta remanserunt.* (Saint Augustin.)

tendu de chaque partie que l'on aura un tout raisonnable?

Sera donc défectueux tout système qui ne tendra pas à saisir, à embrasser toutes les passions, pour les forcer, en quelque sorte, à payer un léger tribut au bien général; il manquera de ces ressorts nécessaires qui retiennent l'homme quand il est sur le point d'outrager la majesté des lois, et qui l'aident à sortir de l'abîme où ses penchants peuvent l'avoir aveuglément jeté.

Telles sont, en résumé, les considérations philosophiques qui nous guideront de temps en temps dans notre route.

Nous tenions à nous y arrêter un peu, parce qu'il n'est pas indifférent de connaître de bonne heure l'écrivain qui parle. Nous allons, dès à présent, aborder plus directement la matière qui doit nous occuper.

Il semblerait d'abord que, pour suivre fidèlement notre plan, nous dussions jeter un coup d'œil sur la division actuelle des études, et dire quelques mots sur la suite et l'enchaînement des classes; mais nous abuserions de la patience du lecteur, qui n'ignore pas comment on emploie le plus beau temps de la vie pour acquérir ce qu'il y a de plus précieux au monde, le savoir.

Nous laisserons donc ces questions-là, pour en voir d'autres plus utiles et plus intéressantes peut-être.

§ III.

Si l'on pourrait substituer les orateurs de l'antiquité chrétienne aux orateurs de Rome et d'Athènes. — De la littérature périodique. — Ses dangers.

Des hommes fort entendus dans l'enseignement se sont souvent plaints de ce que, disent-ils, on fait faire une rhétorique toute païenne à une jeunesse toute chrétienne [1]. Ils désireraient que, dans cette classe, tous les honneurs ne fussent pas exclusivement pour des auteurs qui ont adoré Jupiter.

A ce sujet, voici comment s'exprime Fleury : « Il « semble fâcheux que la plupart des chrétiens qui ont « étudié, connaissent mieux Virgile et Cicéron que « saint Augustin ou saint Chrysostôme. Vous diriez « qu'il n'y ait de l'esprit et de la science que chez les « païens, et que les auteurs chrétiens ne soient bons « que pour les prêtres et pour les dévots. Leur titre de « saint leur nuit, et fait croire sans doute à la plupart « des gens, que leurs ouvrages sont pleins de méditations ou d'exhortations ennuyeuses. On va chercher la « philosophie dans Aristote, et on lui donne la torture « pour l'ajuster au christianisme, malgré qu'il en ait ; « et on a dans saint Augustin une philosophie toute « chrétienne, du moins la morale, la métaphysique et

[1] Voir note II.

« le plus solide de la logique : car pour la physique,
« il ne s'y est pas appliqué.

« Pourquoi ne chercherait-on pas l'éloquence dans
« saint Chrysostôme, dans saint Grégoire de Naziance et
« dans saint Cyprien, aussi bien que dans Démosthène
« et Cicéron? Et pourquoi n'y chercherait-on pas la
« morale plutôt que dans Plutarque et dans Sénéque?
« Prudence est véritablement un poëte moindre qu'Ho-
« race; mais il n'est pas à mépriser, puisqu'il a écrit
« avec beaucoup d'esprit et d'élégance, sans emprunter
« les ornements des anciens, qui ne convenaient pas à
« son sujet. En un mot, je voudrais qu'un jeune
« homme fût averti de bonne heure que plusieurs saints,
« même des plus zélés pour la religion et des plus sé-
« vères pour les mœurs, comme saint Basile, saint
« Grégoire de Naziance, saint Athanase, ont été de
« très-beaux esprits et des hommes très-polis, et que,
« s'ils ont méprisé les lettres humaines, ç'a été avec
« une entière connaissance. »

Nous nous associons d'autant plus volontiers à l'opinion du sage abbé Fleury, que le christianisme a prodigieusement reculé les limites de l'art oratoire : « Les
« anciens, nous dit M. de Châteaubriand, n'ont connu
« que l'éloquence judiciaire et politique; l'éloquence
« morale, c'est-à-dire l'éloquence de tout temps, de
« tout gouvernement, de tout pays, n'a paru sur la
« terre qu'avec l'Evangile. Cicéron défend un client;
« Démosthène combat un adversaire, ou tâche de ral-
« lumer l'amour de la patrie chez un peuple dégénéré;
« l'un et l'autre ne savent que remuer les passions, et

« fondent leur espérance de succès sur le trouble qu'ils « jettent dans les cœurs.

« L'éloquence de la chaire a cherché sa victoire « dans une région plus élevée. C'est en combattant les « mouvements de l'âme, qu'elle prétend la séduire ; « c'est en apaisant les passions, qu'elle s'en veut faire « écouter. Dieu et la charité, voilà son texte, toujours « le même, toujours inépuisable. Il ne lui faut ni les « cabales d'un parti, ni des émotions populaires, ni de « grandes circonstances pour briller : dans la paix la « plus profonde, sur le cercueil du citoyen le plus « obscur, elle trouvera ses mouvements les plus su- « blimes ; elle saura intéresser pour une vertu igno- « rée ; elle fera couler des larmes pour un homme « dont on n'a jamais entendu parler. Incapable de « crainte et d'injustice, elle donne des leçons aux rois, « mais sans les insulter ; elle console le pauvre, mais « sans flatter ses vices. La politique et les choses de la « terre ne lui sont pas inconnues ; mais ces choses, qui « faisaient les premiers motifs de l'éloquence antique, « ne sont pour elle que des raisons secondaires ; elle « les voit des hauteurs d'où elle domine, comme un « aigle aperçoit du sommet de la montagne, les objets « abaissés dans la plaine [1]. »

C'est en considérant les immenses richesses oratoires que nous ont léguées les Pères de l'Eglise, qu'un écrivain moderne s'écrie avec enthousiasme :

« Et comment parler de ces temps glorieux pour

[1] *Génie du Christianisme.*

« l'Eglise, sans s'arrêter avec respect sur les noms qui « en ont été le principal ornement, tels que saint Basile « de Césarée, dans qui l'on ne sait ce que l'on doit le « plus admirer ou la force et la souplesse de son argu- « mentation, ou l'étendue et la variété de sa doctrine, « ou la chaleur de ses tableaux, et la grâce soutenue « de son élocution? Tel encore qu'un saint Grégoire de « Naziance, tour à tour et souvent tout à la fois pro- « fond et véhément, sublime et naïf, qui sut revêtir « la théologie des plus riches couleurs de l'éloquence? « Comment surtout ne pas payer un tribut particulier « d'estime et de vénération à saint Jean Chrysostôme, « dont les concitoyens, menacés de le perdre, disaient : « Plutôt le ciel soit détaché de la voûte du firmament, « que notre éloquent évêque ne soit enlevé à son « Église!

« Qui donc les a faits si éloquents? La nature, sans « doute, c'est-à-dire l'Auteur de la nature, Dieu, le « principe unique de *tout ce qui est bon et excel-* « *lent;* la nature fécondée par le travail et la mé- « ditation, par l'étude des règles nécessaires au génie « lui-même. Rien de tout cela ne leur avait manqué; « un seul livre fournissait à tous leurs besoins, celui- « là dont il a été dit bien longtemps avant que le phi- « losophe de Genève ne le proclamât, qu'*il est le seul* « *nécessaire au chrétien*[1] : arsenal inépuisable, où « l'Esprit-Saint a réuni toutes les armes les plus pro- « pres à confondre l'erreur, sous quelque masque

[1] *Nobis curiositate non opus est post Christum.* (Tertullien.)

« qu'elle se présente, et à triompher des sophismes de « l'esprit et du cœur.

« Vous demandez quelle fut leur méthode, et à « quelle rhétorique ils avaient puisé la connaissance « profonde que vous leur voyez du cœur humain, « cette sagesse jamais au-dessus ni au-dessous du de- « voir, ce pathétique vrai qui répand au dehors la « lumière et la vie, cette onction céleste qui se fait « sentir aux cœurs les plus rebelles? Nous répondrons « par le mot de saint Augustin : Que tout le secret de « leur art consistait à faire parler Dieu, dont ils étaient « les ministres. Avec la seule Ecriture, ils ont été les « plus éloquents des hommes[1]. »

Voilà des témoignages bien respectables. Nous voudrions donc une place un peu plus large pour les orateurs sacrés, sans proscrire tout à fait Cicéron et Démosthènes.

Il y en a, au contraire, qui prétendent que l'on doit laisser de côté les auteurs anciens, tant sacrés que profanes. Il faut, disent-ils, être de son siècle, et savoir marcher avec lui.

Sans doute, nous devons marcher avec le siècle, mais dans ce qu'il a de bon. Or, s'il y avait à opter entre la littérature des anciens et celle d'aujourd'hui, nous voterions pour la première, même au détriment des auteurs sacrés; car nous croyons sincèrement que l'on fait courir moins de danger aux élèves, en cherchant à les inspirer d'Horace, de Virgile, Tite-Live et

[1] Mgr Guillon, évêque de Maroc.

de Tacite, qui font tant d'honneur à Rome, et de Xénophon, de Thucydide, d'Homère et de Plutarque, qui ont porté si loin dans la postérité le nom de la Grèce leur patrie, qu'en les engageant à lire ces productions de la littérature périodique, que les presses inépuisables du XIXe siècle répandent à flots dans le monde, et qui sont si funestes à l'intelligence, à la morale et à la vertu.

Qu'est-ce, en effet, que cette littérature périodique? Ce n'est pas de la bonne littérature faite facilement, c'est de la mauvaise littérature facile à faire. C'est, a-t-on dit avec raison, « une besogne littéraire qui ne demande ni étude, ni application, ni choix, ni veilles, ni critique, ni art, ni rien enfin de ce qui est difficile ; qui court au hasard, qui s'en tient aux premières choses venues, qui tire à la page et au volume ; qui se contente de tout, qui note jusqu'aux moindres bruits du cerveau, jusqu'à ces demi-pensées sans suite, sans lien, qui s'entre-croisent, se poussent, se chassent dans sa boîte osseuse ; produits moléculaires, résultats tout physiques d'une surexcitation cérébrale, que les uns se forment avec du vin, les autres avec la fumée du tabac, quelques-uns avec le bruit de leur plume courant sur le papier ; éclairs, zigzags, comètes sans queue, fusées qui ratent, auxquels des complaisants ont donné le nom conciliant de fantaisies [1]. »

Ces fantaisies font ce qu'on appelle la littérature *inutile*, « qui, dit encore le même écrivain, n'a point de but, qui ne va à rien, qui ne s'inspire ni du passé,

[1] M. Nisard, *Extrait du manifeste contre la littérature facile.* 1833.

ni du présent, ni de l'avenir, qui ne résout rien, qui n'éclaircit rien, qui n'ajoute aucune notion soit de critique, soit de psychologie, soit d'histoire, au domaine des notions acquises ; qui n'aide rien, qui ne conduit à rien, qui n'est muc par aucune pensée, ni de renversement ni de reconstruction, ni même d'érudition inoffensive, qui n'a pas même l'honneur d'être sciemment nuisible [1]. »

Ce genre de littérature nous inonderait et nous déborderait de tous côtés, si nous n'y prenions garde. Un faux pas peut entraîner dans de grands écarts. Ces *fantaisies* plaisent et flattent beaucoup, parce qu'elles ne coûtent ni peine ni veilles. On aime ce qui est facile à faire, quand on ne sait ni travailler, ni attendre la réflexion. Le défaut de patience est souvent le défaut de conscience. En douteriez-vous ? Ouvrez ces livres d'*actualités* littéraires, et lisez.

Nous savons que ce que nous venons de dire ne sera pas du goût de tous ceux qui prétendent avoir acquis quelques connaissances en littérature. Il s'agit de donner une bonne direction à la jeunesse, de lui apprendre comment elle doit tenir le gouvernail du frêle esquif qu'elle essaye de lancer à travers les vagues trompeuses de l'océan des lettres ; de lui indiquer un port sûr, où elle pourra aborder et se mettre à l'abri des vents et des tempêtes ; mais il ne s'agit nullement d'imposer des devoirs, de donner des conseils, de heurter l'esprit, le goût et les opinions littéraires de ces

[1] *Contre la littérature facile.* 1833.

hommes qui croient n'avoir rien à apprendre de qui que ce soit.

Il ne nous appartient pas de retracer l'origine du genre de la littérature facile. Abstraction faite de toutes les immoralités dont il aime à se nourrir, peut-être offrirait-il quelques ressources à celui qui aurait assez de génie pour s'en emparer, et pour le faire servir à l'utilité générale. Mais si on prend ce genre tel qu'on l'a fait, et si on le regarde comme l'expression de la société, on peut bien dire que jamais société n'eut un plus grand besoin de remèdes, parce qu'il n'y en eut jamais de plus malade; que ces écrivains qui s'arrogent le nom d'auteurs, et par la plume desquels elle est censée émettre toutes les sensations quelle éprouve, feraient mieux de passer leurs veilles à écrire pour cicatriser ces plaies morales, si hideuses à voir, au lieu de les exposer avec cynisme aux regards de qui veut les regarder.

Nous, professeurs, que la Providence a préposés à la direction de la jeunesse, veillons avec sollicitude à ce que rien de sale ne ternisse la pureté intellectuelle des enfants qui nous sont confiés. Loin d'eux tout ce qui ne sera pas marqué du double sceau de la vérité et de la vertu. Montrons le beau, le vrai; puisons-y nos inspirations; détournons, par tous les moyens qui sont en notre pouvoir, les yeux, les oreilles, les pieds et les mains de nos élèves, de cette cohue de frivolités, toujours dangereuses, mais qui le sont plus particulièrement dans un âge qui ne connaît aucun danger. Notre tâche est grande et pénible; mais elle est subli-

me. Abordons-la avec courage. N'oublions pas que tout ce qui touche à la jeunesse, touche à l'avenir. La société aura des hommes sérieux, si nous lui faisons des hommes sérieux ; elle n'aura que des hommes vains, si nous lui préparons des hommes vains. Ne lui rendons pas ce mauvais service : Dieu nous en demanderait compte.

Combattons sans relâche les tendances insensées de ces littérateurs et de ces philosophes qui voudraient nous arracher aux vertus de nos pères, et pénétrons bien les jeunes gens que la foi, c'est la vie des individus et celle des sociétés [1] ; que le peuple le plus instruit, s'il n'est aussi le plus croyant, ne sera jamais capable de grandes choses.

§ IV.

De la religion dans l'enseignement. — Qu'elle n'est pas un système.

Notre esprit n'a pas été créé pour vivre dans le vague. Il lui faut un aliment. Or, cet aliment, il ne peut le prendre ailleurs que dans des croyances. Qui ne croit à rien, n'a pas la vie. Un écrivain n'est politique, moral ou religieux que par ses convictions ; seules, elles lui donnent ce dont il ne saurait se passer, une certaine indépendance de volonté et une certaine virilité de caractère qui le rendent incapable de flotter entre

[1] Voir note III.

deux opinions, en même temps qu'elles le rendent ferme et inébranlable dans des principes une fois admis et librement reconnus.

Si une pensée hautement morale ou profondément religieuse ne préside pas à tout ce que l'imagination la plus féconde est capable de créer, ses efforts n'aboutiront qu'à des résultats éphémères. On ne parle déjà plus des œuvres philosophiques ou scientifiques des d'Alembert, des Condorcet, des Voltaire, des Diderot, en dépit de ce parfum littéraire si vanté et si goûté par quelques-uns, parce que l'âme ni le cœur n'y trouvent ce qui leur convient; mais les noms de Pascal, de Bossuet, de Fénelon, de Galilée, de Newton, d'Euler et de Cuvier, vivront éternellement, parce qu'ils ont laissé des écrits qui sont éminemment religieux par les grandes choses qu'ils nous disent, par les grandes découvertes auxquelles ils nous font assister, en un mot, par les magnificences de la création, dont ils déroulent à nos yeux l'ineffable panorama.

« La religion, a dit Bâcon, est un aromate qui em-« pêche la science de se corrompre. » Nous oserions ajouter qu'elle seule peut donner aux œuvres de l'esprit, le gage de l'immortalité.

La religion devrait toujours être la pierre angulaire de la littérature. C'est elle, en définitive, qui fait tout l'homme. Propager les doctrines religieuses[1], c'est faire la guerre aux préjugés et à la superstition; c'est remplacer le faux par le vrai; c'est mettre la lumière à

[1] Voir note IV.

la place des ténèbres. C'est de la religion que dépend notre sort bon ou mauvais, non-seulement pour la vie future, mais encore ici-bas. « Chose admirable, s'écrie l'auteur de l'*Esprit des lois*, la religion chrétienne, qui ne semble avoir d'objet que la félicité de l'autre vie, fait encore notre bonheur dans celle-ci !... »

« La vraie religion n'est pas comme les fausses, qui ne consistent qu'en un culte extérieur et en de vaines cérémonies : c'est une doctrine, une étude, une science[1]. Il est donc impossible d'être chrétien et d'être entièrement ignorant. Sans doute, on peut la connaître sans la pratiquer, mais il est impossible de n'en pratiquer que ce que l'on en connaît[2].

« Observez encore, dirons-nous avec l'auteur des *Soirées de Saint-Pétersbourg*, que la religion est le plus grand véhicule de la science. Elle ne peut, sans doute, créer le talent qui n'existe pas ; mais elle l'exalte sans mesure partout où elle le trouve, surtout le talent des découvertes, tandis que l'irréligion le comprime toujours et l'étouffe souvent. »

Et certes, elle mériterait qu'on lui fît une large place dans un bon système d'enseignement, ne fût-ce que comme étude curieuse ; pourquoi donc ne s'appliquerait-on pas à la connaître à fond, puisque, nous donnant des gages certains de notre bonheur à venir, elle est l'unique fondement de la société ? Sans elle, pas de lumières, pas d'arts libéraux, pas de civilisation

[1] Actes, XI, 16.
[2] Fleury.

possible, tout est désordre et barbarie. La religion entre dans tout, et comme sa nature est de sanctifier tout, elle est la vie de tout. En elle, rien de nouveau, tout est ancien; en elle, rien n'est ancien, tout est nouveau; le temps jamais, de sa main barbare, n'a troublé la sérénité de son front. La religion bien comprise, c'est Dieu mieux connu et mieux aimé.

Ceux-là se sont trompés qui ont cru que la religion est un système, et qu'en cette qualité elle devait être la source d'une foule de préjugés. C'est peut-être cette fausse opinion qui lui a valu et qui lui vaut encore tant d'ennemis; on l'attaque, parce qu'on ne la connaît pas. On l'a souvent confondue avec les cérémonies extérieures du culte. Mais la religion ne consiste pas dans ces cérémonies. Elle ne saurait donc être système. Celles-ci pourraient disparaître, au lieu que la religion ne périrait pas: car elle subsistera tant qu'il y aura sur la terre des cœurs pour aimer et adorer un Dieu créateur de toutes choses. Mais les cérémonies seulement extérieures du culte sont des manifestations de l'amour et de l'adoration, qui sont comme les deux yeux de la religion. L'ensemble des vérités qui découlent de ces deux sources divines qui se confondent dans une seule et même vérité qui est Dieu, constitue ce que l'on appelle les croyances religieuses, par lesquelles l'homme va à Dieu, et en l'absence desquelles il se ravale au niveau de la brute.

Dans nos colléges, on enseigne trop sèchement la religion. Les enfants entendent avec la plus complète insouciance des vérités spirituelles si solennelles et si

terribles, qu'elles feraient, dit un auteur, sortir les morts du tombeau; ils n'en sont point émus. « Une des causes de cette insensibilité, est que l'enseignement des premières années a été si mécanique, que la religion s'est logée dans la mémoire, sans que la raison ait été éveillée, sans que la conscience ou le cœur ait été touché. Les modes ordinaires d'instruction ont pour résultat de blaser les jeunes gens sur de grandes vérités.

« Le Christianisme n'est point une vague théorie renfermée dans des phrases abstraites; ses enseignements sont tous de faits et de récits. Il vit, il agit, il se meut devant les yeux de notre corps et de notre âme. L'amour chrétien ne nous est point enseigné par de froids préceptes : il parle du haut de la croix; l'immortalité n'est pas une vague promesse : elle éclate comme l'aube, elle sort triomphante du tombeau du Calvaire; elle devient une réalité glorieuse en la personne de notre Sauveur ressuscité, et l'Ascension de Jésus-Christ nous ouvre les cieux.

« Tous les grands principes de la religion et de la morale peuvent être démontrés et prouvés, comme les grandes lois de la nature, par tout ce qui tombe sous l'observation de l'enfant, et qui relève de la conscience. Les grandes vérités religieuses et morales sont plus rapprochées de lui que les principes des sciences naturelles. Les germes de ces éternelles vérités sont dans son âme. Toutes les idées premières de Dieu et de devoir, d'amour et de bonheur, lui viennent des facultés de l'esprit et de ses affections. Le bien et le mal, la

vertu et le vice, lui sont révélés dans les motifs mêmes de ses actions, et dans les motifs qui font agir ceux qui l'entourent. La foi en Dieu, en la vertu, ne dépend pas seulement de nos assertions; la religion porte avec elle ses preuves plus encore que l'histoire et la science. Elle a ses racines vives et profondes dans la conscience que l'âme a d'elle-même, dans son expérience, dans son observation. Disposer l'âme à avoir une perception claire, intime de la réalité, de la vérité, de la grandeur de la religion, est le véritable but de l'enseignement [1]. »

Ne séparez pas l'histoire de la religion, de la religion elle-même, quand vous en donnez les divins préceptes aux enfants, et n'oubliez jamais que, comme la vertu, la religion ne s'enseigne pas seulement, elle s'inspire.

Ce n'est point assez d'enseigner ce qui est de dogme et ce qui est de pratique; il faut en outre exposer l'histoire de la religion figurée, avant Jésus-Christ, dans ses rapports avec la religion des réalités, qui est celle que nous professons, en démontrant jusqu'à l'évidence leur enchaînement nécessaire. Ainsi, l'instruction religieuse sera complète, et ne se réduira plus à la seule connaissance des principaux mystères et des sept sacrements.

[1] William Channing. — Voir note V.

§ V.

De l'histoire en général. — Ne pas l'étudier isolément. — Qualités de l'historien. — Du roman historique. — Ses dangers. — Roman historique comparé à l'histoire.

C'est à l'histoire de la religion établie par Jésus-Christ que se rapportent toute l'histoire du moyen âge et toute celle des temps modernes. Les faits qui en remplissent les pages, et les révolutions qui ont laissé après elles de larges traces ensanglantées, s'y rattachent par des anneaux si étroitement unis, que l'on ne saurait en détacher un seul pour l'examiner séparément.

Etudier un fait, une révolution, sans voir ce qui l'a produit, sans voir quel rapport il peut avoir avec des faits et des révolutions antérieures, c'est s'exposer à n'avoir que des connaissances incohérentes en histoire.

Autant que possible, n'étudiez donc pas isolément. « Etudiés isolément, les exemples de l'histoire [1] peuvent enseigner la perversité et l'indifférence. On y peut voir la violence, la ruse, la corruption justifiés par le succès; regardée de plus haut et dans son ensemble, l'histoire de la race humaine a toujours un aspect moral; elle montre sans cesse cette Providence qui, ayant mis au cœur de l'homme le besoin et la faculté de s'améliorer, n'a point permis que la succession des événe-

[1] Voir note VI.

ments pût faire un instant douter des dons qu'elle a faits[1]. »

On a remarqué que « les historiens ont tort de se renfermer si exclusivement dans le sujet qu'ils traitent, que le lecteur nore ce qui se passe dans le reste de l'univers. Toutes les révolutions se tiennent par quelques points. On se sait pas bien les annales d'un peuple ou d'une époque, quand les regards, toujours fixés sur un coin de la terre, ne s'étendent point au dehors, pour saisir les rapports de l'événement particulier qui occupe l'écrivain avec la destinée générale des nations[2]. »

« Les souverains et les nations peuvent puiser dans l'histoire des leçons importantes; il faut donc que l'historien soit impassible comme la justice dont il doit soutenir les droits, et sincère comme la vérité dont il prétend être l'organe. Ses fonctions sont si augustes, qu'elles devraient être exercées par des hommes d'une probité reconnue, et sous les yeux d'un tribunal aussi sévère que celui de l'Aréopage. Son utilité n'est affaiblie que par ceux qui ne savent pas l'écrire, et n'est méconnue que de ceux qui ne savent pas la lire[3]. »

L'impartialité et la dignité sont deux qualités que l'on rencontre assez rarement dans les écrivains qui essayent le burin de l'histoire. On s'empare des événements pour les plier en cent façons à ses idées, à ses be-

[1] De Barante, *Préface de l'histoire des ducs de Bourgogne.*

[2] De Salvandy, *Préface de l'histoire de Pologne.*

[3] Barthélemy, *Voyage d'Anacharsis.*

soins, à ses caprices. On prend la plume sans être pénétré de la sainteté de sa mission. L'on ne voit, dans les destinées d'une nation, non celles du genre humain, mais seulement des arrêts irrévocables de ce qu'on appelle *fatalité*. On se prête aux exigences du jour, on écrit pour une coterie, pour un parti. On cherche à se faire comprendre de la foule, non pour l'instruire et pour la rendre meilleure, mais pour lui plaire en flattant ses passions. On déshonore le ministère de l'historien, et dans ce siècle où l'on devrait être satisfait d'avoir déjà tant osé, on n'a pas craint d'arracher encore à la majestueuse histoire des noms justement célèbres et respectés, pour les faire entrer dans les proportions étroites du *roman historique*.

Les anciens n'ont pas connu ce genre-là. Le dix-septième et le dix-huitième siècle, si riches en chefs-d'œuvre de littérature, ne nous ont rien laissé qui le rappelle. Il nous était réservé de le voir naître, grandir et arriver presque à la perfection dont il semble être susceptible.

Nous ne voulons pas faire ici une critique approfondie du *roman historique*, qui a su prendre un certain rang dans la littérature. Qu'il nous soit toutefois permis d'exprimer notre opinion particulière et de le comparer à l'histoire.

Le *roman historique* peut être à l'histoire ce qu'est à un grand château un magnifique salon. Rien n'est plus charmant, rien n'est plus agréable, rien ne fait plus de plaisir qu'un roman historique, bien écrit, riche en épisodes. C'est une suite de petits événements,

tous plus intéressants les uns que les autres, qui souvent se passent dans une royale habitation, quelquefois même ne sortent pas du ménage, mais qui sont toujours assaisonnés de petites intrigues amoureuses.

Ce genre d'histoire nous paraît dangereux. On y rencontre de ces scandales domestiques qui semblent justifier ceux qui se passent tous les jours sous nos yeux. Il fait, en outre, perdre le vrai goût de l'histoire, et peut-être celui de la saine littérature. Lisez un roman historique, et voyez si vous êtes ensuite bien porté à lire Rollin, Ségur, Bossuet. Tant que vous vous nourrirez de ces lectures, vous ne verrez rien de ce qui s'est passé de grand dans le monde. Vous êtes dans un château, mais vous n'en voyez que le salon ; vous aurez beau considérer, a mirer tous les objets d'arts qui l'embellissent, tant que vous resterez là, vous ne connaîtrez pas le château. Vous liriez tous les romans historiques les plus vantés, que vous n'auriez aucune idée de l'histoire. Que vous disent, par exemple, Notre-Dame de Paris, Quentin d'Hurward, Ivanhoé et mille autres écrits de cette façon ? Voyez-vous là ces grands événements qui changent l'état politique d'une nation ? Y voyez-vous ces révolutions qui dévorent les vieilles institutions pour faire place à de nouvelles, qui vous présentent le triste spectacle des vices des hommes, en butte avec ces passions que l'on nomme vertus, se ruant sur celles-ci pour les anéantir, puis tout à coup arrêtées par la main de Celui qui conduit tout, et qui marque à la vague la limite qu'elle ne doit pas dépasser ? Rien de tout cela. La scène se passe dans une province

obscure, dans un château en ruines. Les héros sont des hommes qui ne s'entendent le plus souvent avec des femmes que pour des infamies, qui ont des amours non pas réelles, mais comme il a plu à l'écrivain de les leur attribuer. Ce n'est point à leur conversation que l'on assiste, mais à celle que l'auteur leur fait tenir. Voilà le roman historique.

Quiconque a de l'imagination peut réussir en ce genre, où l'on prétend nous peindre et nous décrire fidèlement les mœurs barbares, grossières, fanatiques de certains siècles passés, comme si le tableau que l'on déroule à nos yeux, des choses qui ont eu lieu, dit-on, dans ces temps malheureux, était capable de nous faire faire un pas en avant! Et notez bien que l'on ne prend jamais le beau, mais toujours le mauvais côté de ces temps si peu connus. Que nous importent, à nous, ces mœurs d'autrefois? Devons-nous nous extasier sur ces dégoûtantes peintures de mœurs du moyen-âge, que l'on ne connaît, au fond, que par ce que l'on veut bien nous en dire[1]? Laissons aux temps féodaux leurs ignobles scélératesses, et n'exhumons pas, au XIXe siècle, des horreurs que les auteurs du XIIIe ou du XIVe auraient voulu tenir cachées.

Ouvrons l'histoire; que nous dit-elle? C'est là que le cœur de l'homme se montre à nu, que l'on voit ce qui fait vivre et ce qui fait mourir les nations. Conduisez vos élèves à cette école; faites-leur voir, avant tout, les choses en grand. Ces grands scandales, ces crimes

[1] Voir note VII.

atroces si tristement fameux, que Dieu punit quelquefois d'une manière si terrible, ces scélératesses qui ont fait tant de victimes en faisant tant de bruit, comme aussi ces vertus sublimes et ces hommes vraiment grands, auxquels la postérité et l'humanité doivent de justes tributs de reconnaissance, sont-ils moins propres à former le cœur, à régler les mœurs, que ces scènes amoureuses, fantasques, perfides et honteuses, qui se passent entre des hommes et des femmes au fond d'un antique boudoir ? Est-il plus intéressant de voir la belle Esméralda dansant avec sa chèvre et faisant l'admiration des badauds du parvis Notre-Dame, même celle du sale et du hideux Quasimodo, qu'il ne l'est d'assister à la ruine de l'empire des Perses ? Héloïse et Abeilard m'en diront-ils autant que le passage du Bosphore par le grand roi ? M'en diront-ils autant que la bataille d'Issus livrée et gagnée par les Macédoniens d'Alexandre ? Non, non. Le roman historique est un théâtre d'enfants. On est plus au large dans ces loges d'où l'on voit se dérouler le vaste panoroma des siècles et des empires : Babylone s'élevant majestueusement, puis tombant sous les coups de Cyrus ; Rome tenant dans sa main gigantesque les trois parties du monde, puis tombant sans vie sous le fer des barbares du Nord ; un peuple nouveau, naissant de cette large et longue traînée de ruines et de cadavres, que ces hordes sauvages ont laissée sur leur passage, s'abritant quelques jours sous le manteau impérial de Charlemagne, puis expirant avec lui ; l'empire français surgissant des débris de la plus effrayante des révolutions, porté par la main puissante d'un seul homme ; des colonnes d'Hercule

aux rives du Borysthème, s'élevant, grandissant invincible, puis disparaissant à jamais au crépuscule funèbre du Mont-Saint-Jean ! Voilà de grandes choses, de sublimes tableaux ! Que le plus beau des romans historiques paraît petit à côté de l'histoire !

§ VI.

De la chronologie.

On ne peut, sérieusement, se livrer à l'étude de l'histoire, sans faire marcher de front la chronologie et la géographie. L'une vous dira le temps, l'époque où tel fait s'est passé ; l'autre vous en désignera le lieu. Sans le secours de ces deux sciences, il n'y a qu'erreur et confusion dans l'histoire. Ailleurs, il sera parlé de la géographie. La chronologie doit nous arrêter ici quelques instants.

« Le XVIIe et le XVIIIe siècle, dit l'auteur anonyme de l'*Education pratique*, qui ne faisaient pas de l'histoire leur spécialité, attachaient à la chronologie, qu'ils appelaient avec raison l'œil, le flambeau, le fil d'Ariadne de l'histoire, une importance que nous n'y mettons pas. Quiconque parlait alors d'enseignement historique, plaçait en première ligne cette science initiale des époques, des ères, et des dates. »

Voici, de plus, quelques opinions à cet égard. « Vous comprenez, disait d'Aguesseau à son fils, que, par ces deux préliminaires de l'histoire, je veux parler de la

chronologie et de la géographie, et je ne ferais que vous dire ce que vous savez déjà, si je voulais m'étendre ici sur l'utilité de ces deux sciences. Votre propre expérience vous l'a fait assez sentir de vous-même, et vous savez qu'on doit les regarder comme les deux clefs de l'histoire, sans lesquelles on s'égare d'autant plus qu'on y fait plus de chemin[1]. »

Il ne se bornait pas à cette recommandation générale; il entrait dans l'exposé détaillé d'une méthode qu'il avait imaginée pour fixer dans la mémoire les noms propres, les événements et les dates. On sait, du reste, qu'au XVIIe siècle, on apprenait la chronologie dès le bas âge, et que, dans les institutions publiques comme dans la famille, elle précédait l'enseignement de l'histoire.

« Le premier soin, dit Rollin, qu'on doive apporter à l'étude de l'histoire en général, c'est d'y mettre beaucoup d'ordre et de méthode, afin de pouvoir distinguer nettement les faits, les personnes, les temps et les lieux; et c'est à quoi peuvent contribuer la géographie et la chronologie, qu'on a raison d'appeler les deux yeux de l'histoire, puisqu'elles y répandent beaucoup de lumière, et qu'elles en écartent toute confusion. Quand je recommande l'étude de la chronologie, je suis bien éloigné de vouloir jeter les jeunes gens dans un examen de questions difficiles dont cette matière est fort susceptible, et dont les discussions ne conviennent qu'aux savants. Il suffit aux premiers d'avoir une idée nette,

[1] D'Aguesseau. *Instr. sur les études propres à former un magistrat.* — Voir note VIII.

distincte, non de l'année précise de chaque fait particulier, ce qui irait à l'infini et causerait un grand embarras, mais en gros et en général, du siècle où sont arrivés les événements les plus considérables[1]. »

Fleury, cet autre ami des bonnes études, dont l'autorité n'est pas moins précieuse que celle des deux précédents, est le dernier qui ait élevé la voix en faveur de la chronologie, qui est toujours allée en s'affaiblissant depuis. « Lorsque mon élève, dit-il, aurait dix à douze ans, je lui ferais observer les époques dont on s'est servi pour compter les temps; les Olympiades et la fondation de Rome, Alexandre et l'Incarnation, l'Hégyre des Mahométans. Mais je ne voudrais pas l'embarrasser d'une chronologie exacte, ni l'obliger à retenir des dates toutes simples qui demandent un grand effort de mémoire. Je me garderais donc bien de lui parler de la période Julienne, et je ne me servirais pas même des années de la création du monde; il est très-difficile, pour ne pas dire impossible, de les fixer, et elles ne sont pas d'un grand usage, puisque, jusqu'aux temps de Rome et des Olympiades (car c'est à peu près le même temps), il n'y a guère que l'histoire sainte. Je me contenterais qu'il en sût bien la suite, selon les époques ordinaires du Déluge, d'Abraham, de Moïse, de Salomon, sans trop se mettre en peine du total des années, qui ne se peut tirer sans de grandes difficultés. Je lui ferais reporter à ces personnes et à ces évènements qui nous sont plus connus, le peu

[1] *Traité des Études*, 2e part., *Hist. Sainte.*

d'histoire profane qu'il y a dans ce temps-là : Danaüs et Cécrops à Moïse, Cadmus à Josué, Homère au prophète Elie, laissant le soin de suppléer les années du monde à ceux qui ont le loisir ou la curiosité d'étudier plus à fond la chronologie[1]. »

Il est certain que les enfants, pour faire de solides études historiques, doivent savoir de bonne heure ce que l'on entend par *date*, *époque*, *ère*, mots qui reviennent si souvent dans leurs cours; il faut qu'ils sachent aussi ce que l'on veut dire par ceux-ci : *comput*, *cycles*, *calendrier*, etc.; ils doivent savoir, d'une manière générale, comment chaque peuple mesurait la durée du temps, et d'où chaque nation, chaque empire, datait son existence. L'histoire, sans cette connaissance, est pleine d'énigmes, et les auteurs présentent, dans leur langage, d'inextricables difficultés.

§ VII.

De l'éducation des professeurs dans une École Normale. — Professeurs ecclésiastiques. — Que la religion ne comprime pas l'étude des sciences.

Il y a des hommes qui sont nés professeurs. Ils vous font comprendre avec la plus grande facilité les difficultés les plus ardues des sciences; c'est le petit nombre : nous ne parlerons pas pour eux.

D'autres ont beaucoup travaillé, beaucoup écrit; ils

[1] *Traité du choix et de la méthode des Études.*

savent beaucoup; mais, malgré toute la bonne volonté, tout le dévouement et tout le zèle qu'ils mettent à leurs leçons, vous ne pouvez les entendre; il faut deviner ce qu'ils disent. Ceux-là sont nombreux. Ils ne feront jamais rien de leurs élèves, s'ils n'apprennent à connaître l'art si difficile et si peu apprécié de bien enseigner.

Ce grand art, selon nous, ne consiste pas seulement à former des jeunes gens dans les sciences, la grammaire et les lettres, mais à faire ce que l'on appelle de bons citoyens, de bons chrétiens.

Une École Normale[1] ne dira pas tout, il est vrai, parce que rien ne peut suppléer à la pratique, mais elle dira beaucoup à ce sujet, et, ne dût-elle donner au futur professeur que la conscience ou le sentiment profond des obligations qu'il s'impose en se vouant à l'enseignement, que pour cela seul il devrait y passer plusieurs années.

Le professorat est un sacerdoce qui exige beaucoup de préparation; il faut aux professeurs un certain temps de retraite. Les novices ne doivent pas seulement posséder une instruction convenablement assortie à la carrière à laquelle ils se destinent, il leur faut de plus une éducation toute spéciale, qui n'est, au fond, que la connaissance approfondie de tous leurs devoirs d'instituteurs.

Un maître peut avoir acquis les connaissances les plus rares et les plus vastes; elles peuvent être rangées, classées, systématisées dans son esprit avec l'art le plus

[1] Voir : *Organisation et objet d'une École Normale secondaire*, 2e part., chap. V.

parfait; s'il ne sait pas les transmettre, c'est comme s'il ne savait rien pour les autres, puisqu'il ne sait que pour lui : or on se passe volontiers de ces maîtres-là. Il ne suffit pas d'être savant, il faut être professeur, c'est-à-dire qu'il faut savoir le secret précieux de porter les préceptes mêmes les plus arides, non-seulement jusqu'à l'intelligence pour les faire comprendre, mais encore jusqu'au cœur pour les faire goûter.

L'éducation du professeur ne se fait pas dans le monde. Comment la donnerait-il? Le bon, le vrai, le beau, le grand se rencontrent-ils dans le tourbillon des affaires, au milieu des divertissements et des plaisirs? Si l'on veut se livrer à un travail sérieux, ne doit-on pas toujours fuir la foule?

Les vertus ont un charme invincible qui captive, sans qu'on s'en rende compte. On aime à voir dans les autres ce qui se trouve au fond de notre propre cœur. On ne saurait cependant nier qu'il faille un certain effort pour les réveiller dans l'âme de la plupart des hommes, prévenus le plus souvent contre ceux qui doivent les instruire. Ils ont des préjugés qui sont en eux comme une seconde nature, et qui font échouer bien souvent l'art du maître le plus instruit, le plus habile et le plus dévoué.

Si les hommes ont leurs préjugés, les enfants ont aussi les leurs. Ils demeureront dans l'ignorance, tant que l'autorité du savoir personnifiée dans des maîtres habiles, ne les dominera pas, et ne les écrasera pas, en quelque sorte, de tout son ascendant. Nous n'exagérons rien en parlant ainsi : les enfants ont ordinairement une

idée très-haute du savoir de leurs instituteurs. Ils veulent que ceux qui les enseignent soient dans la double impossibilité de les tromper et de se tromper eux-mêmes. Ils exigent qu'ils pratiquent ce qu'ils disent, et qu'ils disent ce qu'ils pratiquent. Ils ne croient guère à ceux dont les paroles ne sont pas en harmonie avec les actions. Et comment une telle harmonie existerait-elle dans un maître, s'il n'y a été exercé de longue main? Et comment s'y exercerait-il au milieu de la foule, alors que rien ne l'y engage? Nous tenons tous à la paresse par quelque point. L'homme laborieux est un homme vertueux. On en rencontre peu sur le chemin de la vie. Que de grands et de continuels efforts ne nous faut-il pas faire pour nous former nous-mêmes dans le bien! que ne faut-il donc pas faire quand on veut y former les autres!

Ce que l'on ne saurait acquérir dans le monde, la communauté où tout, d'ordinaire, est exemple et entraînement, le donnera. C'est là que se font les bons plis. C'est par l'habitude que l'on y contracte, qu'ils se conservent. La communauté, ici, c'est l'Ecole Normale, où le professeur se forme et se perfectionne, et où il apprend le plus difficile des arts, celui d'instruire et de diriger la jeunesse.

La création d'une École pour former au *professorat* ceux qui voudraient embrasser la carrière de l'enseignement, serait un grand service rendu au pays. On aurait l'inappréciable avantage d'en choisir les élèves parmi les membres d'un Clergé nombreux, zélé et déjà préparé, en quelque sorte, aux fonctions du professeur.

Elle pourrait, sans beaucoup de peine ni d'efforts, atteindre, en assez peu de temps, la haute réputation scientifique et littéraire de l'Ecole Normale de France, si admirable à tant d'égards. Il est inutile de faire remarquer ici que, sous le double point de vue moral et religieux qui, de tout enseignement possible, est le plus important, et celui sur lequel l'Etat, les pères et les mères doivent avoir toujours les yeux ouverts, elle offrirait toutes les garanties que l'on pourrait exiger.

Nous venons de dire que les élèves de l'Ecole Normale seraient choisis parmi les membres du Clergé.

Que l'on ne donne pas un sens trop exclusif à nos paroles. Nous, pas plus que d'autres, ne voudrions d'école pour le Clergé seul. Une grande institution, comme serait celle-là, si elle ne peut admettre tout le monde, ne doit recevoir personne.

Nous nous garderons donc bien d'interdire aux laïques l'entrée de l'Ecole Normale. Pour quel motif, en effet, voudrions-nous que les portes leur en fussent fermées? Mais il ne nous semblerait pas tout à fait raisonnable de faire à ceux-ci une trop large part dans l'enseignement, attendu que, dans un pays comme le nôtre et avec des institutions comme celles qui nous régissent, les services qu'ils pourraient rendre, ne sont pas et ne peuvent pas être aussi nombreux ni aussi précieux que ceux que peuvent rendre des ecclésiastiques.

Voici, au reste, une raison qui nous paraît devoir l'emporter sur toute autre.

Quand il s'agit d'emploi qui n'offre ni dédommagement de l'amour-propre, ni avantages pécuniaires, mais

seulement d'humbles et obscures vertus à pratiquer, qui oserait soutenir que l'on n'est pas plus assuré de trouver dans le sentiment religieux tout le dévoûment nécessaire? D'ailleurs, l'avantage d'une grande économie, joint à tant d'autres, devient déterminant dans cette question. Les personnes vouées à la vie religieuse n'ont ni établissement à former, ni famille à soutenir; elles vivent de peu et se contentent du plus strict nécessaire: avantages que l'on rencontre rarement dans les laïques, quelque saints qu'on les suppose [1].

« Les ecclésiastiques ont une vocation particulière pour l'éducation de la jeunesse, disait un député à la tribune du palais Bourbon [2], parce qu'ils apportent foi et affection, une foi profonde, un sentiment profond de la grandeur de leur mission, et une affection tendre et paternelle qu'aucune autre ne trouble et ne distrait. »

Et puis, quand, avec bonne foi, sans prévention et sans préjugé, on considère l'ecclésiastique dans ses fonctions, dans son caractère et dans sa mission, on le trouve si digne de nos hommages, et si bien placé pour remplir toutes les conditions civiles, morales et religieuses, que l'on est en droit d'exiger rigoureusement de tous ceux qui se font instituteurs, qu'à nos yeux rien ne justifierait les motifs qui empêcheraient les pères de famille de leur confier l'instruction de leurs enfants. Certainement, il y a de temps en temps de grands scan-

[1] Voir note IX.

[2] 24 mars 1841, M. de Salvandy, aujourd'hui ministre de l'inst. publ.

dales. Il se rencontre des prêtres qui, infidèles à leur vocation, ne se montrent pas dignes du caractère auguste qui a été imprimé à leur front; mais faut-il s'en étonner? Pour un mauvais, il y en a douze de bons. Ne s'est-il pas trouvé un traître parmi les Apôtres? Et pourquoi voudrait-on trouver parmi les prêtres, au milieu du monde, ce qui ne s'est pas même trouvé sous les yeux de notre divin Maître?

« Un savoir entendu et varié, dit saint Clément d'Alexandrie, recommande celui qui expose les grands dogmes de la foi à l'esprit de ses auditeurs, inspire l'admiration à ses disciples et les attire vers la vérité. »

Il serait donc à désirer qu'ils fussent les premiers du siècle par le savoir, comme ils le sont en général par la vertu. C'est par le clergé que la lumière a brillé dans le monde; c'est lui qui l'a propagée et maintenue; les ténèbres se sont répandues partout où, infidèle à sa mission, il n'a pas été assez éclairé pour lutter avec avantage contre les fausses doctrines.

Le prêtre doit se montrer à la tête de la civilisation moderne, s'il veut conserver assez d'influence pour la diriger vers le bien.

La civilisation marchera toujours; mais s'il ne suit pas ses progrès, elle marchera sans lui et malgré lui; il ne sera plus dans la société que comme un corps étranger dont la présence ne causera jamais que de la gêne et de l'embarras.

Que dit-on aujourd'hui, où il semble généralement convenu que, selon la belle expression de saint François de Sales, « la science à un prêtre, c'est huitième sa-

crement de la hiérarchie de l'Eglise[1] ? » Que le clergé ne doit dédaigner aucune connaissance; que l'on ne peut vivre sans instruction; que, s'il la refuse, ou s'il ne sait pas la donner, on ira la chercher ailleurs. Et l'on va la chercher ailleurs, quand le clergé ne la donne pas. Après l'avoir trouvée, on revient se placer en face de lui pour l'accuser d'ignorance, et pour lui faire le reproche ironique de ne savoir que la théologie dans un temps où, dit-on quelquefois à tort peut-être, il n'y a plus d'hérésiarques à réfuter. On l'accuse donc de ne pas suivre le progrès; et on lui fait un crime de ce qu'il ne se met pas dans les premiers rangs de la phalange des instituteurs du genre humain.

« Il ne doit négliger aucune occasion de démentir, par ses actes, les reproches continuels que lui font ses ennemis. Ce n'est point par des raisonnements abstraits qu'il leur persuadera qu'il ne craint pas les progrès de la science; c'est en allant au devant d'elle, ou plutôt en l'accompagnant dans sa marche progressive; c'est en la traitant comme auxiliaire, comme amie; c'est en faisant voir qu'il l'a enrôlée sous ses drapeaux; c'est (nous en sommes convaincu) en agissant de la sorte, qu'il peut espérer de persuader fermement aux hommes que la vérité est le partage de Dieu seul, et que les serviteurs de Dieu n'ont rien à redouter d'elle pour eux et pour leur cause[2].

« La religion chrétienne ne peut avoir aucun intérêt

[1] Exhortation aux ecclésiastiques de s'appliquer à l'étude.

[2] Wiseman, Disc. sur les rapports de la science et de la rel. révélée.

à comprimer l'élan des générations vers l'étude des sciences et de la littérature, ni aucune raison de craindre que cette étude se répande partout, tant qu'elle est accompagnée d'un respect convenable pour la saine morale et la pureté de la foi; car, continue le docteur Wiseman, si l'expérience du passé nous a donné la certitude que les progrès de la science tendent uniformément à augmenter le nombre des preuves en faveur du Christianisme, et à donner un nouveau lustre à celles que nous possédons déjà, il est assurément du devoir de la religion d'encourager des progrès semblables. »

§ VIII.

D'une École Normale primaire. — Ses avantages, etc. — Comptabilité agricole.

Chacun sait que les maîtres d'école ou les régents, comme nous les appelons, sont destinés à instruire ces nombreux enfants qui ne se préparent point aux professions savantes, et qui n'ont besoin ni du grec, ni du latin, mais qui réclament une instruction forte, élevée, applicable, afin d'être en état d'exercer les diverses professions utiles, autres que le barreau, la médecine, la magistrature et le sacerdoce.

Les écoles primaires bien organisées sont, dans la réalité, des écoles secondaires tout à fait parallèles aux colléges. Leur mission est de désencombrer les professions savantes, et de concourir au rétablissement ou à

l'affermissement de l'ordre par un meilleur classement des individus.

Les classes laborieuses ne sauraient être négligées; leurs besoins sont ceux de l'Etat. Mettons-les donc à même de se satisfaire elles-mêmes par le bienfait d'une instruction positive. Si l'industrie du paysan est assez éclairée, c'est-à-dire s'il sait ce qu'il faut pour bien faire produire son champ, pour tirer un bon parti du sol même le plus ingrat, il arrivera à un bien-être qu'il ne connaissait pas auparavant; pauvreté deviendra aisance; son aisance fera la richesse et la prospérité de l'Etat. L'une ne peut exister sans l'autre; la prospérité publique est fondée sur la prospérité privée, et la prospérité privée ne peut être sans la prospérité publique.

Que feront deux cultivateurs voisins, qui arroseront la même terre de leur sueur? Auront-ils le même résultat, si l'un, ignorant, vieux routinier, s'en tient au vieil usage, à la vieille méthode, et que l'autre, instruit pour son art, sache les vrais procédés de cultiver ses champs, d'élever son bétail? Non, sans doute; l'un s'enrichira, sans même travailler outre mesure; l'autre, malgré ses peines, demeurera dans la misère. L'un, à qui l'on aura donné l'habitude de l'observation et du raisonnement, tiendra un compte journalier des dépenses et des recettes, des ventes et des achats; il comparera l'état des frais à celui des produits. A la fin de chaque année, et peut-être même à la fin de chaque mois, il saura l'actif et le passif de son ménage, de son petit commerce, de la terre qu'il exploite.

L'autre, au contraire, s'il ne sait ni lire, ni écrire,

ni calculer, marchera en aveugle, sera souvent obligé de s'en tenir à ce qu'on lui dira, et toujours exposé à être trompé. Jamais il ne pourra comparer l'état des frais d'exploitation à celui des produits, jamais il ne reconnaîtra les procédés préférables à la nature du sol qu'il tourmente avec sa charrue; il ne saura pas quelles sont les opérations les plus productives, les dépenses et les économies profitables à son industrie. N'en voit-on pas la preuve tous les jours? Le malaise des familles des cultivateurs tient moins à l'ingratitude prétendue des terres, qu'à l'ignorance des procédés les plus simples d'amélioration en fait d'agriculture et d'économie domestique.

Si l'habitant de la campagne avait les connaissances que nous réclamons, s'il avait contracté quelques habitudes d'ordre et d'économie, il saurait au moins tenir un journal exact de ses opérations, et ne travaillerait pas à l'aventure. Dans une monarchie comme la nôtre, y aurait-il un homme plus heureux? Il ne dépendrait que de lui de savoir jouir de son bonheur matériel [1].

Mais le cultivateur est bien loin d'un tel degré de prospérité. L'instruction et l'éducation publiques, dirigées par des maîtres capables et bien comprises par ceux qui en sont l'objet, pourraient seules atteindre un résultat si beau et si élevé. Et si l'on ne parvenait pas à extirper la misère (ce qui du reste est absolument impossible), on parviendrait du moins à adoucir bien des peines, à donner bien des moyens d'existence. D'ail-

[1] Voir note X.

leurs, mieux vaudrait savoir quelque chose, que de ne rien savoir du tout. Le savoir est un bien acquis que l'on ne ravit pas. Qui sait, trouve toujours de quoi vivre. Versez sur les peuples une instruction solide et sévère, cette instruction qui apprend à l'homme ses devoirs envers Dieu et envers la société, qui inspire le respect pour l'autorité, la patrie et le roi : vous leur devez ce baptême. Sans cela vous n'aurez qu'un peuple d'enfants, pas de citoyens ; vous ne ferez jamais de grandes choses, quel que soit le génie qui le dirige.

« L'éducation primaire effraie les esprits enclins au passé ou antipathique à l'avenir : ils ne se représentent pas sans épouvante tout un peuple sachant lire et écrire. Selon eux, l'ouvrier a besoin d'ignorance pour adopter son sort et rester attaché à son ouvrage : ainsi, l'on couvre les yeux du cheval condamné à rouler une meule dans un cercle. L'expérience a démontré cette erreur. Dans les pays où l'homme de peine sait lire et écrire, comme en Angleterre, en Allemagne, aux Etats-Unis, il n'en résulte aucun inconvénient; l'instruction élémentaire, répartie à l'individu, améliore l'espèce. L'ouvrier pouvant s'instruire par la lecture des méthodes qui rendent ses travaux parfaits et plus faciles, sort des routines de la tradition orale, afin d'accroître son aisance ; en augmentant son aisance, il multiplie les richesses de l'Etat, et à ce premier anneau de la chaîne se rattache une longue suite d'améliorations et de prospérités [1]. »

[1] Châteaubriand, *De l'Instruction publique.*

A Paris, les ouvriers qui fréquent les écoles élémentaires, sont les plus rangés; ils mettent à la caisse d'Epargne, se conduisent bien; on ne s'aperçoit que d'une chose : c'est que l'instruction les rend meilleurs et plus appliqués, mais on ne s'aperçoit pas qu'ils en fassent un usage blâmable.

Parent-du-Châtelet a observé que, parmi ces femmes qui font la honte de leur sexe, l'immense majorité est dénuée de toute instruction.

Il faudrait cependant bien se garder de communiquer sans discernement l'instruction aux masses; car indiscrétement répandue, elle éveillerait dans les âmes des idées immodérées auxquelles manqueraient nécessairement des moyens de satisfaction. En faisant connaître et ambitionner des biens placés hors de la portée du plus grand nombre, elles jetteraient dans toutes les classes une pénible inquiétude; la société serait travaillée d'un mécontentement général; tous voudraient atteindre promptement aux positions les plus élevées; et la plupart ne pouvant y parvenir, ils sentiraient, dans toute son étendue, le malheur de cette impuissance, remarque dont l'obscurantisme ne saurait se prévaloir, et qui ne va qu'à démontrer la nécessité de proportionner et d'accommoder l'instruction aux états, aux genres de vie, si on ne veut pas qu'elle amène à sa suite un secret malaise, l'envie, la cupidité et que, finalement, elle porte à des pratiques coupables.

De tous les objets d'instruction, celui qui, à notre avis, mérite de tenir le premier rang après l'étude de la religion et de la morale, c'est la comptabilité agri-

cole. Nous avons déjà, en quelque sorte, indiqué ce sujet dans les pages précédentes; mais il nous paraît si fondamental que nous croyons devoir y revenir, sans craindre que nous ne soyons accusé de longueur. Nous extrayons ce qui suit d'un petit traité sur l'agriculture, dû à M. Victor Rendu :

« Tenir une comptabilité, c'est chercher à se rendre compte de toutes ses opérations, jusque dans ses plus petits détails.

« On n'a point encore compris l'importance d'une comptabilité régulière appliquée à l'agriculture. On ne concevrait pas une fabrique sans tenue de livre, et par une étrange distinction, on la croit inutile dans les exploitations rurales, qui ne sont, en définitive, que des fabriques où l'on produit du blé, du colza, des betteraves, etc., fabriques les plus importantes de toutes, puisqu'elles s'adressent à nos premiers besoins, et dont les détails compliqués ne le cèdent à aucune autre branche d'industrie.

« Pour bien sentir la nécessité d'une comptabilité agricole, le cultivateur doit, avant tout, se pénétrer de cette idée, qu'il est fabricant de denrées; pour lui point de succès à espérer, s'il ne s'efforce d'établir son prix *de revient* de telle manière que ses produits portés au marché lui donnent des bénéfices. Or, ce prix *de revient*, comment le connaîtra-t-il, s'il n'examine à fond tous les détails de ses opérations, s'il ne les contrôle les unes après les autres, en un mot, s'il ne tient pas une comptabilité, et surtout une comptabilité en partie double?

« Dès son entrée en ferme, le cultivateur doit procéder à un inventaire, c'est-à-dire qu'il doit estimer en argent articles par articles, tous les objets consacrés à l'exploitation. L'inventaire précède l'ouverture des comptes. Ceux-ci comprennent : les dépenses de ménage, les frais de nourriture des animaux et leur entretien, leurs produits en nature et en journées de travail, les denrées en magasin, la quantité d'engrais mis en terre, les valeurs en effet ou en argent, et les profits et les pertes que l'on fait. On note sur un livre journal les opérations de chaque jour, pour les reporter ensuite aux comptes spéciaux qui leur sont ouverts.

« A la vérité, le cultivateur qui ne veut que savoir en bloc ce qu'il gagne ou ce qu'il perd, peut se contenter de faire annuellement son inventaire; mais cela ne lui procurera aucune connaissance sur les résultats partiels des diverses branches de son exploitation, chose si importante pour son instruction et pour la direction de sa conduite. L'agriculture exige l'avance de capitaux souvent considérables. En général, l'homme qui s'élance dans une entreprise agricole sans s'appuyer sur une comptabilité régulière, met toujours ou trop de timidité dans l'emploi de ses fonds, ou un abandon excessif qui n'est pas moins nuisible. La comptabilité seule peut lui donner des idées nettes sur l'étendue des dépenses qu'occasionne chaque objet, et sur le plus ou moins de probabilité de bénéfice ou de perte. On ne devrait donc jamais se dispenser de tenir régulièrement des comptes; on éviterait ainsi de compromettre son petit avoir, en se livrant à une routine aveugle ou à des

spéculations hasardées : la comptabilité est un contrôle qui ne trompe jamais. »

§ IX.

École Normale primaire (suite). — Inconvénients des études classiques pour une certaine classe de la société. — Qu'il ne faut cependant pas en exclure tous ceux qui sont pauvres. — Que l'éducation doit être basée sur la religion.

Nous reconnaissons avec plaisir les progrès que l'instruction primaire a faits depuis quelques années; ces progrès sont une preuve bien sensible que l'on sent plus généralement le besoin de s'instruire, et témoignent en même temps de bonnes dispositions où l'on est d'entendre la voix de ceux qui appellent tous les enfants à l'école. Nous nous reprocherions de ne pas entrer de grand cœur dans ce mouvement, et c'est pour le presser encore, si c'est possible, que nous continuons nos observations.

L'instruction s'est répandue, c'est un fait; un plus grand nombre de communes ont aujourd'hui leurs vicaires-régents ou leurs maîtres d'école; mais cette instruction est-elle assez complète, assez suffisante? Pour quelques-uns, oui, sans doute; mais pour le plus grand nombre, nous ne le pensons pas. Dans notre opinion, l'instruction que l'on donne est un peu trop élémentaire; que l'on apprenne à lire, à écrire, et même, dans quelques endroits, à faire les quatre premières règles de l'arithmétique, c'est bien; mais est-ce là

tout ce qu'il faut savoir? si l'on excepte les écoles qui sont tenues par les Frères de la doctrine chrétienne, on peut dire, sans exagération, que partout ailleurs l'instruction que l'on donne ne répond pas aux besoins des populations.

Remarquons bien qu'entre cette instruction si élémentaire et celle des colléges, il n'y a rien; d'où il suit qu'un grand nombre de pères de famille, même parmi les laboureurs et les artisans un peu aisés, qui ont l'honorable désir de donner à leurs enfants une éducation convenable, ne pourront le faire qu'en les envoyant au collége, où ils apprennent quelques mots d'une langue qui leur est inutile, et où, bien souvent, ils n'apprennent pas même l'orthographe. De cet état de choses, il résulte de graves inconvénients.

En général, ces jeunes gens, qui ne se sentent pas destinés à une carrière élevée, font assez mal leurs études, et, après des succès médiocres, se jettent en foule, non pas où leur vocation les appellerait, mais où ils croient avoir plus vite du succès, et où il y a plus de chances de faire fortune; de là tant de scandales dans la société! les fautes étant souvent le résultat d'un manque de vocation : on pèche moins où l'on est appelé.

Il résulte de là encore qu'ils rentrent vers leur dix-huitième année, dans la profession et les habitudes de leur famille, et comme rien dans leur vie ordinaire ne leur rappelle et n'entretient leurs études de colléges, quelques années ont bientôt effacé le peu de savoir classique qu'ils avaient acquis.

Souvent aussi ces jeunes gens contractent au collége

des relations et des goûts qui leur rendent difficile et presque impossible le retour à l'humble carrière de leurs pères; de là une race d'hommes inquiets, mécontents de leur position, des autres et d'eux-mêmes; ennemis d'un ordre social où il ne se sentent point à leur place, et prêts à se jeter, avec quelques connaissances, un talent plus ou moins réel et une ambition effrénée, dans toutes les voies ou de la servilité ou de la révolte.

Ces jeunes gens sont à plaindre assurément, séparés de la foule par l'éducation, éloignés des rangs supérieurs par le défaut de fortune, écrasés dans leur sphère intermédiaire par de trop nombreuses rivalités, et contraints, malgré tout, de se montrer sous le dehors de l'aisance, par un dernier sentiment de convenance à l'égard de l'instruction qu'ils ont reçue, ces malheureux jeunes gens, s'ils sont ambitieux, capables, courageux, passent leur triste vie à maudire le jour où ils ont mis, pour la première fois, le pied dans un collége. Qu'ils se trouveraient plus heureux si, dans le temps qu'il fallait apprendre, ils avaient acquis une instruction moins savante, mais plus assortie aux besoins immédiats de la société dans laquelle ils devaient vivre!

L'instruction primaire convenablement répandue, n'aurait-elle pas pour effet de diminuer le nombre de ceux qui étudient le latin? N'empêcherait-elle pas beaucoup d'entre eux de passer huit ou dix années ruineuses dans des collèges où ils se sont témérairement embarqués, pour arriver, après avoir éprouvé bien des peines et bien des fatigues, après avoir essuyé mille tempêtes et échappé

à mille dangers, au pied du Parnasse ou au temple de l'Eloquence, follement persuadés que les Muses leur feraient un gracieux accueil, comme si les Muses prodiguaient leurs faveurs à tout venant! Elles aussi sont avares et difficiles. Voulez-vous qu'elles vous fassent un léger sourir? Ne vous présentez pas en haillons à la porte de leur temple; vous aurez beau frapper, elles feront la sourde oreille et vous resterez dehors. Ainsi, hâtez-vous de fuir; ne croyez pas que les études « de latin seulement soient de ces professions qui font vivre ou qui mènent à des carrières utiles, comme l'Église, le barreau, la médecine. Ne pensez pas que la vie en soit plus douce que de labourer la terre, ou de travailler à métier; vous vous trompez; vous croirez ce qu'ont cru bien d'autres, qui n'ont fait que de pauvres médecins, de pauvres avocats, de pauvres prêtres[1]. »

Mais on veut à tout prix être appelé monsieur le curé, monsieur l'avocat, monsieur le médecin, comme dit encore Fleury. Faites diversion à cette fièvre qui travaille les classes laborieuses un peu aisées, qui se ruinent en engageant dans les études classiques des jeunes gens que leur condition n'a point fait pour elles, et qui, ne sachant que devenir plus tard, ne font que de mauvais citoyens. L'instruction est un fardeau bien lourd à qui ne sait qu'en faire.

Que ces inconvénients cependant ne fassent pas exclure des études tous ceux qui sont pauvres; on ne trouverait pas assez de dévouement et d'abnégation parmi

[1] Fleury.

les riches, ni même par ceux qui jouissent d'une certaine aisance, pour que quelqu'un d'eux voulût se donner la peine d'enseigner et de conduire des enfants; on n'en trouverait pas pour se charger du service des paroisses, principalement à la campagne.

Les classes les plus obscures du peuple ont été, de tout temps, une pépinière abondante d'hommes dévoués et généreux. Combien vivent ignorés dans une commune, qui rendraient les plus grands services, s'ils avaient été assez heureux pour avoir un instituteur éclairé, non pour développer en eux des idées vastes, mais pour leur faire seulement soupçonner le sentiment caché de leur propre capacité!

Entre le collége et l'école primaire, il y a en Allemagne ce qu'on appelle l'école bourgeoise. Nous n'insisterons pas sur une institution de ce genre; nous croyons qu'une école primaire complète, bien dirigée et bien entendue, peut, jusqu'à un certain point, tenir lieu d'école bourgeoise. Nous allons dire notre pensée à ce sujet, et nous essayerons de remplir cette sorte de lacune qu'il y a entre l'école communale et le collége.

L'Ecole Normale primaire, aurait le même but que l'Ecole Normale secondaire, quant au fond; elle en différerait seulement quant aux objets d'études, les connaissances à donner au peuple n'étant point d'un ordre aussi élevé que celles qui font l'objet de l'instruction des classes aisées qui aspirent aux carrières libérales.

Le but principal des Ecoles Normales primaires doit être de former des hommes, non-seulement sains d'es-

prit et de corps, et de leur apprendre à inculquer à leurs élèves le sentiment religieux et l'esprit pédagogique qui s'y rattache si étroitement, mais encore de leur faire contracter l'habitude d'une vie réglée sans pédantisme, pleine d'ordre, de convenance, de bonnes manières sans raffinement, et sans affectation.

L'enseignement et les exercices s'étendraient à tous les objets qui doivent être enseignés dans les écoles primaires.

Dans les provinces où l'on ne parle pas la langue italienne, les Ecoles Normales primaires devraient s'appliquer particulièrement à l'enseigner à ceux qui les fréquenteraient, et à les y rendre habiles, sans toutefois négliger celle du pays.

Sous le rapport des méthodes, on ne chercherait pas tant à donner des théories aux élèves qu'à les conduire, par une élévation éclairée et par leur propre expérience, à des principes simples et lucides; et dans ce but, on pourrait joindre aux Ecoles Normales des écoles où les élèves seraient exercés à la pratique.

L'Ecole Normale primaire doit former de futurs maîtres d'école. Elle doit donc pourvoir ses élèves de la somme des connaissances que l'on reconnaît nécessaires aux besoins intellectuels de la classe populaire dont ils doivent être les instituteurs, et ensuite les rendre propres à remplir leur importante vocation avec zèle et avec une sainte volonté.

Dans l'éducation des maîtres d'école primaires, il faut donc consulter les besoins du peuple.

« Tout nous démontre que le bien-être temporel

d'un individu comme d'un peuple, n'est nullement assuré par un grand développement intellectuel et une civilisation raffinée. Le vrai bonheur d'un individu, comme d'un peuple, repose sur une moralité sévère, sur l'empire sur soi-même, sur l'humilité et la modération, sur l'accomplissement volontaire de tous les devoirs envers Dieu, ses supérieurs et son prochain.

« L'éducation religieuse et morale est par conséquent le premier besoin du peuple. Lorsqu'elle manque, toute autre éducation est non-seulement sans utilité réelle, mais, sous certains rapports, même dangereuse; si, au contraire, l'éducation religieuse a jeté de bonnes racines, l'éducation intellectuelle réussira complétement, et doit être alors d'autant moins refusée au peuple, que Dieu lui a donné des dispositions réelles pour l'acquérir, et que le développent de toutes les facultés de l'homme lui assure les moyens d'arriver à la perfection, et, par là, au bonheur suprême.

« L'instruction religieuse et morale, loin de conduire à l'esprit raisonneur et à la présomption, inspirera à l'homme, au contraire, la conscience de sa faiblesse, et par conséquent l'humilité. Il faudra ensuite songer à donner au peuple des connaissances solides et pratiques, conformes à ses besoins; ce qui polira naturellement ses mœurs et ses manières[1]. »

« La religion est à mes yeux, dit M. Cousin, la base la meilleure et peut-être même la base unique de l'in-

[1] Mme Necker de Saussure.

struction populaire. Je connais un peu l'Europe, et nulle part je n'ai vu de bonnes écoles du peuple où il manquait la charité chrétienne.

« L'instruction primaire fleurit dans trois pays : la Hollande, l'Ecosse et l'Allemagne. Or là, elle est profondément religieuse. On dit qu'il en est de même en Amérique. Le peu que j'ai rencontré d'instruction en Italie s'y donne par la main des prêtres. En France, à quelques exceptions près, nos meilleurs écoles pour les pauvres sont celles des Frères de la doctrine chrétienne. »

La religion doit donc être à la tête du programme de toute instruction; elle doit aussi être à la fin. C'est donc par cette sainte science qu'il faut commencer ; c'est par elle aussi qu'il faut finir. Serait-ce faire faire de grands progrès au peuple, que de rassembler dans les campagnes tous les moyens d'instruction que, sans idées religieuses, le zèle voudrait leur prodiguer? Non, sans doute; on ne réussirait pas. Prenons garde qu'en voulant trop faire, sans la religion, on ne fasse rien du tout comme il faut. Souvenons-nous, d'ailleurs, que la Providence a gravé en nous le sentiment religieux, et que ce serait un crime que de ne pas l'exciter, l'entretenir dans les cœurs de la jeune génération qui fréquente les écoles du peuple[1].

« Les quatre arts les plus ordinaires, lire, parler, écrire, calculer, dit le P. Girard, seront toujours le véritable carré des écoles villageoises; nous voulons

[1] Nous sommes heureux de pouvoir dire que notre gouvernement nous rassure complétement sous ce rapport.

dire le cadre qui doit recevoir et retenir tout le reste. Au centre on placera la religion avec sa morale, et autour d'elle se rallieront toutes les connaissances naturelles, historiques et autres qui peuvent convenir aux élèves.

« On leur apprendra la langue pour qu'ils la comprennent, et puissent profiter surtout de l'instruction religieuse, qu'ils entendent si souvent dans l'église, sans pouvoir la saisir assez bien pour être dans le cas de la mettre à profit.

« On leur apprendra à lire, pour leur donner le moyen de cultiver leur cœur et leur esprit par la lecture de quelques livres utiles, qu'il faudra encore leur faire connaître et goûter.

« Ils écriront pour aider leur mémoire, et on leur donnera le calcul qu'exigent l'économie rurale et la mesure des héritages et des bâtiments. La règle des doubles usages dirigera ici toute l'instruction, et tout ce que dira l'enfant, tout ce qu'il lira, tout ce qu'il écrira, devra servir au profit du cœur et de la vie. »

Si donc l'enseignement des classes populaires comprend la lecture, l'écriture, le calcul, et principalement la religion, autour de laquelle se groupent les connaissances les plus généralement utiles, par exemple des notions d'histoire naturelle, de physique, pour tout ce qui regarde les phénomènes les plus communs de la nature ; des notions de la géographie du pays, les éléments de l'histoire nationale, etc., on conviendra que l'instituteur, pour mériter la confiance publique, doit posséder, à un certain degré, des connaissances assez pro-

fondes et assez variées sur toutes les sciences qui peuvent contribuer au bien-être matériel de l'homme des champs. Il faut qu'il en sache assez pour que les enfants du laboureur n'aient pas besoin d'aller chercher une instruction complémentaire dans la ville, dont le séjour a le grave inconvénient de changer leurs idées, en changeant aussi leurs mœurs par les nouvelles habitudes qu'ils y contractent.

§ X.

Programme de l'école populaire. — Quelques idées sur son organisation administrative. (Suite du § précédent.)

Cela posé, essayons de faire le programme d'une école populaire.

Nous diviserons en deux parties les matières qui doivent être l'objet de l'enseignement primaire. L'une, commune et indispensable à tout le monde, sera appelée *instruction de premier degré;* l'autre, plus étendue et nécessaire seulement à ceux qui se proposeraient de suivre les cours du collége, sera appelée *instruction de second degré.*

On ne permettrait pas de passer au second degré avant de s'être assuré, par des examens, si l'on sait tout ce qui est contenu dans le premier.

Ceux qui voudraient suivre l'enseignement du second degré, sans prétendre aller ensuite au collége, devraient être libres de le faire.

Voici le programme tel que nous le comprendrions.

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE.

INSTRUCTION DE PREMIER DEGRÉ, indispensable à tout le monde.

- Instruction religieuse et morale. Catéchisme (la lettre seulement).
- Ecriture.
- Lecture.....
  - Abécédaire.
  - Histoire sainte.
  - Beautés de l'Histoire de la Maison Royale de Savoie[1].
  - Lecture de manuscrits, actes, formes de quittances, etc.
- Eléments de la langue
  - française (pour la Savoie).
  - italienne (pour le Piémont).
- Les quatre premières règles de l'arithmétique appliquées au système décimal.
- Plain-chant.

INSTRUCTION DE DEUXIÈME DEGRÉ, utile à tout le monde, mais indispensable à ceux qui voudraient entrer dans les Écoles Royales.

- Tout le premier degré.
- Catéchisme expliqué.
- Grammaire et analyse logique (franç. pour la Savoie).
- Grammaire et analyse logique (ital. pour le Piémont).
- Dessin linéaire.
- Arpentage.
- Lecture.....
  - Histoire sainte (Nouv.-Testament).
  - Histoire de la Maison Royale de Savoie.
  - Modèles de toute espèce d'écriture manuscrite.
- 1° Style épistolaire.
- 2° Manière de dresser des actes civils, de faire des reconnaissances, des certificats, etc.[2]
- Géographie.
  - Le monde en général.
  - Europe en général. — Etats-Sardes en particulier.
- Tenue des livres. — Musique vocale.
- Première communion.

Telle serait, selon nous, l'instruction à donner à des en-

[1] Cet ouvrage et beaucoup d'autres nous manquent ; mais serait-il si difficile de le composer?

[2] Voir note XI.

fants depuis l'âge de six ou huit ans, jusqu'à l'âge de douze ou quatorze ans, époque de la première communion.

De là, ceux qui sont destinés aux carrières libérales, ne devraient entrer aux écoles royales ou collèges qu'après avoir rempli toutes les conditions des programmes ci-dessus; d'autres entreraient en apprentissage ; d'autres enfin (et ce serait le plus grand nombre) resteraient sous le toit paternel.

Un règlement spécial, invariable, dès qu'il serait admis, fixerait ce qui devrait être appris chaque année. L'instituteur, de concert avec le curé et le syndic, réglerait le programme de chaque trimestre ou de chaque semestre.

Le curé et le syndic, disons-nous, doivent régler le programme, de concert avec l'instituteur : c'est qu'il est important de bien s'entendre, surtout lorsque l'instituteur est nouveau et qu'il n'a pas encore pu connaître assez les élèves pour les apprécier et approprier les matières à la capacité de leur intelligence. Dans de certaines communes, comme dans de certains pays, les enfants sont plus ouverts, plus éveillés, ont l'intelligence plus vive, plus prompte; dans d'autres, ils sont plus difficiles, plus bornés, plus lourds.

Cette commission, composée du curé, du syndic et de l'instituteur, à laquelle le délégué de la Réforme aurait droit de se joindre, pourrait avoir un pouvoir discrétionnaire pour retrancher du programme ce que l'on croirait ne devoir pas être appris par les enfants, selon la localité. Procès-verbal motivé de ses décisions serait dressé à double ; une copie resterait aux archives de la

commune, l'autre serait envoyée par le délégué de la Réforme à qui de droit, pour vérification et afin de constater chaque année l'état de l'instruction.

Cet état de l'instruction serait toujours présenté au Roi.

Le programme ci-dessus devrait être su parfaitement dans toutes ses parties par celui qui aspirerait à la place d'instituteur communal.

Il pourrait donc aussi servir de programme pour l'École Normale primaire.

Cependant nous ne croyons pas que toute l'instruction de l'instituteur doive se renfermer dans ces seules limites. Ce serait déjà beaucoup, sans doute, que de le savoir parfaitement, mais sa position, comme fonctionnaire public, lui donne le droit et lui impose la nécessité d'avoir d'autres connaissances encore.

Son enseignement devra être complémentaire de tous besoins des classes agricoles et industrielles. Non-seulement il élèvera l'enfant, mais il initiera l'adulte au mécanisme du corps social, lui montrera la place qu'il y occupe, l'action qu'il y porte, ce qu'il en reçoit, ce qu'il doit lui rendre.

Nous demandons que le succès de l'instruction primaire se fasse connaître dans le pays, à l'amélioration des terres, à l'accroissement des produits et dans la stable prospérité de l'industrie. Nous désirons retrouver les fruits de l'instruction du peuple dans l'amélioration générale de ses mœurs, de son esprit, et même de sa constitution physique.

Le programme que nous avons présenté, qui contient

des connaissances généralement suffisantes aux gens de la campagne, ne renferme donc pas tout ce que nous désirerions dans un instituteur; car si l'on veut que le maître d'école soit respecté, il faut qu'il en sache toujours beaucoup plus qu'il n'en doit enseigner.

Voici donc un programme supplémentaire et complémentaire que nous proposerions.

PROGRAMME SUPPLÉMENTAIRE et COMPLÉMENTAIRE DE L'ENSEIGNEMENT normal primaire.

- Cosmographie.
- Principes de géologie appliquée à l'agriculture.
- — de botanique.
- — d'agriculture.
- — d'économie domestique.
- Notions de mécaniq. indus. { Force et résistance des divers matériaux de construct. — Machines simples.
- — de physique.
- — de chimie.
- — de physiologie et d'hygiène populaire.
- Principes fondamentaux assez étendus du code . . . . . { Civil. de Procédure. de Commerce.
- Méthode d'enseignement. — Pédagogie.
- Notions d'histoire universelle.
- Histoire entière de la Maison Royale de Savoie et des Etats-Sardes.
- Langue italienne (obligat. aux instituteurs de Savoie.)
- Langue française (obligat. aux instituteurs du Piémont, etc.)
- Histoire ecclésiastique et Doctrine chrétienne.

Ce programme est susceptible, sans doute, de nombreuses modifications. Il peut être étendu, il peut être restreint. Tel que nous le présentons, il est capable d'effrayer certains esprits. Est-il possible, est-il même utile d'apprendre tant de choses pour les enseigner ensuite?

Nous n'avons qu'un mot à répondre : c'est qu'on ne nous suppose pas dénué de bon sens au point de proposer des plans ou des projets qu'il serait évidemment impossible de réaliser. On sera bientôt rassuré, si l'on veut examiner avec soin le temps que l'instituteur devra mettre à acquérir les connaissances que nous exigeons de lui, et si l'on veut bien voir le développement de l'intelligence qu'il est censé avoir pour s'en pénétrer; car ici, comme dans tout plan d'études, l'intelligence et le temps doivent être subordonnés l'un à l'autre. On ne peut pas calculer ce qu'il est donné à l'homme de faire dans l'espace de trois ou quatre ans employés consciencieusement, lorsque le travail est bien distribué, que les objets d'études sont précisés avec beaucoup de méthode, et que l'on a des maîtres instruits et habiles.

§ XI.

Que l'École Normale primaire doit former les élèves aux devoirs de leur profession. — Temps à passer à l'École Normale primaire. — Conditions d'admission. — Qualités de l'instituteur. — Dévouement.

Tant d'objets d'enseignement ne doivent pas faire perdre de vue ce qu'il y a de plus essentiel. On ne doit pas oublier que l'École Normale se propose de former le jeune maître aux graves devoirs de sa profession, et de l'initier à la science pédagogique, afin de le mettre en état de connaître et de diriger les caractères, d'apprécier les méthodes d'enseignement et de les appliquer.

« Les hommes de l'art ont pensé qu'il fallait à tout

instituteur des vues et des règles générales sur l'éducation. En vain on objectera qu'il faut se garder de troubler les élèves par des théories. Loin de penser qu'une instruction préliminaire sur l'éducation, belle, grande, intéressante comme son objet, puisse troubler une jeune tête qui ne s'est pas encore livrée à de semblables réflexions, nous croyons qu'elle seule peut prévenir le trouble que l'on redoute si fort. Elle sera comme la carte et la boussole que l'on remet au marin quand il s'apprête à courir les mers. L'éducation de l'enfance présente, en effet, une mer de petits détails et des écueils sans nombre, où la meilleure instruction se perd souvent et se brise quand elle n'est pas fortement dirigée. Au milieu des mots, des nombres, des figures, etc., où il est ramené à chaque instant, le guide de l'enfance oublie aisément son but, son rôle et sa dignité, si toutefois il les a jamais connus. Dès lors, éclairer l'ignorance ou prévenir les écarts par une étude soutenue des grandes maximes de l'éducation, n'est-ce pas le premier devoir d'une École Normale ?

« Il faut de plus qu'elle apprenne à ses élèves l'art difficile de saisir dans un enfant la physionomie de son âme, non-seulement pour découvrir son talent naturel, mais surtout pour reconnaître son caractère particulier et savoir le conduire. Une instruction qui ne parlerait que de culture de l'esprit, serait une véritable séduction pour les jeunes gens, qui n'ont ni assez vécu, ni assez réfléchi pour sentir vivement que c'est par le cœur que l'homme est tout ce qu'il est.

« Nous voudrions enfin, qu'attentive à l'ennoblisse-

ment moral de ses élèves, l'École Normale calculât sur ce but son instruction première, qu'elle leur inspirât une tendre amour pour l'enfance, et leur donnât de la fierté, non pas assurément pour ce qu'ils feront, et moins encore pour quelques nuances de méthodes, mais pour les grands devoirs qu'ils auront à remplir et la sublimité de leurs fonctions. Cette estime les aiderait à surmonter les obstacles et les dégoûts qui les attendent. Elle lèverait le mépris qui pèse sur un état dont les uns ignorent le prix, et dont les autres, faute d'éducation, soutiennent mal l'importance et la dignité[1]. »

Trois ans, je crois, suffiraient pour initier les instituteurs des communes à la science pédagogique et pour donner l'instruction nécessaire.

Chaque semestre ou chaque année, des examens sérieux seraient subis; on ferait composer, on interrogerait, etc., etc. Les élèves reconnus aptes à l'enseignement, après avoir subi toutes les épreuves, recevraient leur diplôme[2].

[1] Le P. Girard.

[2] Faut-il une ou plusieurs Écoles Normales primaires dans les États-Sardes, une École centrale à Turin, par exemple, et d'autres Écoles divisionnaires dans les provinces? C'est une question que je n'ai pas cru devoir traiter. J'ai parlé comme s'il ne devait y avoir qu'une École, parce que, quel que en fût le nombre, il ne saurait y avoir qu'un règlement

Quand je dis que la durée du cours *serait de trois ans*, il est bien entendu qu'il faut que les sujets d'études soient sagement répartis pour chaque année.

On pourrait objecter que trois ans sont bien courts. Je répondrai quo c'est assez, si l'on travaille sérieusement, que c'est beaucoup trop si l'on ne fait rien; que, du reste, le temps à passer à l'École Normale doit

Les conditions premières d'admission seraient déterminées par la Réforme. Toutefois ici, plus peut-être qu'ailleurs, on devrait se montrer sévère sur l'ensemble de l'extérieur du candidat; qu'il ait bonne santé, qu'il soit bien fait de sa personne. Choisissons de préférence ceux qui portent sur leur visage et dans leur maintien, le sceau de la dignité et de la noblesse. Rejetez ceux qui appartiendraient à une famille tarée soit moralement, soit physiquement, ainsi que ceux qui auraient un air par trop misérable.

Les conditions définitives pourraient être : une écriture lisible (des leçons de calligraphie seraient données dans l'intérieur de l'École), — assez d'orthographe, — connaître les quatre règles principales de l'arithmétique; — deux compositions écrites, l'une sur un sujet tiré de l'histoire de l'Ancien-Testament, l'autre, sur la Doctrine chrétienne, — analyse orale du catéhisme du diocèse de chaque candidat.

Le candidat admis définitivement pourrait contracter un engagement, dont la durée serait basée sur la moyenne de service d'un soldat en activité. La fonction d'instituteur communal l'empêcherait, de droit, de servir dans les armées.

L'âge d'admission serait arrêtée par qui de droit[1].

Le nombre des élèves serait déterminé selon le besoin

être mesuré d'après les matières sur lesquelles on devra être exercé.

Exigerait-on maintenant une *répartition* de ces matières ? — Il y a bien d'autres choses qui manquent à cet ouvrage et que le cadre déjà beaucoup trop grand que jai adopté, ne me permet pas de donner !

[1] En Allemagne on est reçu aux Écoles Normales primaires à l'âge de 16 et 18 ans.

des communes [1]. La profession d'instituteur étant ouverte à toutes les classes de la société, les laïques comme les ecclésiastiques seraient admis à l'École Normale. La porte ne serait fermée qu'aux aspirants qui ne se recommanderaient pas par de bons antécédents, quels que fussent d'ailleurs leurs talents, leur ferme volonté et leur vocation décidée.

Pour bien remplir sa destination, un maître d'école doit être pieux et sage, et pénétré du sentiment de sa haute et sainte vocation. Il doit bien en connaître les devoirs, suivant le degré de l'instruction primaire dont il veut s'occuper; il doit posséder l'art d'enseigner et celui de conduire la jeunesse; il doit être inébranlable dans sa fidélité à l'antique foi de ses pères, dans son dévouement à la chose publique, consciencieux dans les devoirs de son emploi, amical et sensé dans ses rapports avec les parents de ses élèves et avec ses concitoyens en général.

Un esprit droit et simple, une grande égalité de caractère, l'amour de l'enfance, tels sont à peu près les traits caractéristiques de l'aptitude et de la vocation de l'instituteur. Sa charge est assez mal appréciée par le vulgaire qui s'obstine encore à ne voir dans les écoles que des maîtres de langue, d'écriture, de calcul, de dessin.....; mais lorsque la fonction d'instituteur sera remplie par des hommes en qui les connaissances ne feront pas défaut, qui auront été exercés plusieurs

1 Aucune École Normale primaire en Allemagne ne peut admettre plus de 60 ou 70 élèves.

années dans une École Normale, le vulgaire cessera d'être le juge, et l'humanité vengera l'instituteur de ses droits longtemps méconnus.

Nous devons effacer jusqu'à la dernière trace d'une avilissaute erreur, et faire voir que l'instituteur ne s'arrête pas honteusement à des mots, à des chiffres, à des lettres, et qu'il sait s'élever jusqu'à l'idée d'éducation.

« La carrière de l'instituteur ne présente que des devoirs pénibles et aucune joie pour l'avenir. C'est un sacrifice continuel qui doit se consommer dans l'ombre. L'instituteur se soumet à une obligation sans appel, il obéit à une loi impérieuse, sans savoir ce qui s'en suivra pour son bonheur. Il est grand et majestueux dans sa sphère, et sa sphère est la première du monde[1]. Il voit tout avec calme, et la région calme de ses devoirs est bien supérieure à celle des craintes et des espérances. On n'y sent point, dans cette région, ces fluctuations, effet de l'appréciation inégale des peines et des plaisirs; tout y est immuable, absolu; tout y est de nature éternelle; ce ne sont pas les jouissances de la vertu qu'on y goûte, c'est la vertu; ce ne sont pas seulement les consolations de la religion qu'on y désire, c'est Dieu même, c'est la conformité avec la volonté du ciel. Cette région, qui semble si haute, est pourtant accessible aux âmes les plus ordinaires, tandis que celle où l'on jouit du sacrifice de soi-même, l'est bien moins.

[1] « Les savants brilleront comme la lumière du ciel, et ceux qui enseigneront la vertu à la multitude jouiront d'une gloire éternelle. » (*Daniel*. ch. 12.)

Pour trouver plus de charme à l'idée de se dévouer, il faut une sorte d'exaltation assez rare en ce monde, inconstante chez ceux-là même qui sont susceptibles de l'éprouver. Les émotions grandes, sublimes, excitées par les sentiments les plus élevés, ne sont pas le partage de tous les mortels; l'âge les affaiblit, les maux les éteignent; elles peuvent être la récompense, elles ne sont pas l'essence pure et inaltérable de l'attachement à notre devoir. Il n'est qu'un temps pour l'enthousiasme; mais le cœur peut rester fidèle, lorsque déjà il est atteint par la main glacée de la mort[1]. »

De l'enthousiasme et du dévouement! comment allier ces deux idées dans une carrière si obscure? Il nous importe peu maintenant de le savoir. Nous aurons des instituteurs qui se dévoueront généreusement. Un cœur selon Dieu n'en manquera jamais, parce qu'il aura toujours la perspective d'un avenir heureux... L'enthousiasme peut manquer sans doute, quand on ne travaille que pour les hommes, quand leur louange est le prix de tous nos efforts; mais il ne manque jamais, quand c'est Dieu qui est le mobile des actions de l'instituteur.

Bons ou mauvais, il en faudra toujours des instituteurs, parce que jamais on ne fera divorce avec l'instruction. Appliquons-nous donc à bien les former. On ne les improvise pas; il faut les préparer à leur mission. Ne tient-elle pas le premier rang après celle du prêtre? « Il n'y a point d'emploi, dit saint Jean Chrysostôme,

1 Mme Necker de Saussure.

ni plus grand, ni plus difficile. On estime un grand peintre, un grand sculpteur, mais qu'est-ce que leur art auprès de l'excellence de celui qui travaille non sur la toile ou sur le marbre, mais sur les esprits ? »

Certes, l'instituteur dans l'exercice de ses fonctions, quelque humbles et obscures qu'elles paraissent, ne tient-il pas le bien et le mal entre ses mains? « N'est-ce pas de lui que reçoivent l'instruction la jeunesse pauvre qui est toujours la plus nombreuse, et celle qui jouit d'une certaine aisance, des villes et des campagnes? C'est elle au fond qui constitue la force matérielle et la première base de l'Etat, qui fait sa prospérité dans les campagnes, dans les ateliers, dans les manufactures; c'est elle qui fait son malheur et sa ruine dans les cabarets, dans les prisons, comme aussi elle fait son bonheur quand elle a été bien dirigée [1].

Il est donc très-important que l'instituteur soit capable de remplir son œuvre avec conscience et honneur. Il peut, par son attention, préserver la pureté de l'enfant, par sa négligence, laisser accès au vice, rectifier ou fausser le jugement, hâter ou ralentir les progrès de l'intelligence. Et l'on peut dire aussi que c'est de lui que dépend la destinée entière de l'enfance; car on ne sait bien, on ne fait bien dans la suite, que ce qu'on a bien su, bien fait dans le commencement.

[1] Émile de Girardin.

§ XII.

De l'enseignement des principes de la jurisprudence dans les colléges.

L'École Normale primaire nous a presque fait oublier notre but; nous sommes entré dans des détails dont nous n'aurions pas parlé, si nous avions pu résister au désir de présenter des vues sur une institution que nous serions fiers de posséder. Il est temps de revenir.

Nous nous sommes souvent demandé, en réfléchissant sur les connaissances qui sont indispensables à un citoyen, pourquoi on ne donne pas, dans les colléges, quelques notions de droit ou de jurisprudence, puisque nul n'est admis à représenter qu'il ignore la loi.

Le mot *loi* renferme en lui-même l'expression des devoirs, des droits et des intérêts.

Combien y en a-t-il qui sachent qu'à l'âge de 21 ans accomplis, tout sujet du Roi jouit de ce qu'on appelle les droits civils, à l'exception toutefois de la déchéance de ces droits, dans les circonstances établies par la loi?

Qui sait que ces droits donnent la capacité, 1° d'être appelé à remplir les principales fonctions, emplois ou offices publics;

2° D'être apte à faire valoir tous ses droits civils;

3° D'être capable de faire partie d'un conseil de fa-

mille, d'être tuteur, curateur, subrogé tuteur ou conseil judiciaire;

4° D'avoir le droit de servir dans les armées, de tenir école et d'enseigner?

Mais surtout ce qu'il ne faut pas ignorer, c'est que l'exercice de ces droits est subordonné à certaines conditions de capacité. Par exemple, il est modifié par l'état du débiteur failli, par celui d'interdiction judiciaire; on en perd l'exercice par la naturalisation en pays étranger, par l'acceptation, sans autorisation, de fonctions publiques conférées par un gouvernement étranger, par tout établissement fait en pays étranger sans esprit de retour, par l'entrée au service militaire chez l'étranger sans l'autorisation du Roi, par un jugement en vertu des articles de la loi qui prononce la perte de la jouissance de ces droits en tout ou en partie, etc.

Ne serait-il pas très-utile d'enseigner un peu de cette jurisprudence « qui ne cherche pas tant à juger des différents qu'à les prévenir, et qui se rapporte plus aux mœurs des citoyens qu'à leur intérêt pécuniaire? »

« Voici en quoi, dit Fleury, je fais consister cette connaissance médiocre nécessaire à tout le monde : à entendre les termes dont on use ordinairement en parlant d'affaires, et qui sont employés dans les ordonnances, les jugements, les actes et les contrats, dans les livres de droit, comme majorat, prêt et rentes, bail à cheptel, biens paraphernaux, transaction, nantissement, prescription, etc., etc., et tous les autres qui ne sont point de l'usage ordinaire de la langue. Les en-

fants peuvent apprendre de bonne heure tous ces mots, principalement si on a soin de leur en faire entendre le sens par des exemples sensibles ; et plus tôt ils les auront appris, moins ils leur paraîtront barbares dans la suite : toujours vaudrait-il bien autant en charger leur mémoire, que des noms des figures de rhétorique et des termes de philosophie.

« Après cette connaissance du langage, qui emporte beaucoup de définitions, je voudrais, continue Fleury, que l'on apprît les maximes les plus générales du droit qui regarde les particuliers, comme des tutelles, des successions, des mariages, des contrats les plus ordinaires, sans entrer dans les subtilités du droit, ni affecter trop de méthode, mais seulement y employant un peu d'ordre pour éclairer l'esprit et sontenir la mémoire. Ensuite il faudrait traiter de la manière de poursuivre son droit en justice, et, sans descendre au détail de la procédure, en marquer l'ordre en gros, et la nécessité qu'il y a d'observer exactement dans les jugements les formalités établies [1]. »

A cette autorité, joignons en une autre.

« Il serait bon, dit Fénelon dans son *Traité de l'éducation des filles*, qu'elles sussent quelque chose des principales règles de la justice; par exemple la différence qu'il y a entre un testament et une donation, ce que c'est qu'un contrat, une substitution, un partage des cohéritiers, les principales règles du droit ou des coutumes du pays où l'on est, pour rendre ces

[1] *Choix et méthode des Études.*

actes valides; ce que c'est que propre, ce que c'est que communauté, ce que c'est que biens meubles et immeubles. Si elle se marient, toutes leurs principales affaires rouleront là-dessus. »

Si l'archevêque de Cambrai eût parlé des garçons, il est certain qu'au lieu de dire : *Il serait bon*, il aurait dit : « Il est indispensable qu'ils sachent quelque chose des principales règles de la justice, etc. »

Et, sans doute, tout homme, sans être avocat, ne devrait-il pas entendre assez les lois civiles et politiques pour surveiller ses affaires, éviter un procès, échapper aux ruses de la chicane, et savoir rectifier les oublis d'un notaire, les friponneries d'un procureur, et jusqu'aux actes de l'administration?

Il y a des Etats où cette nécessité-là a été comprise. En Danemarck, par exemple, il ne suffit pas d'être majeur pour être citoyen. Nul ne peut jouir des droits civils, s'il n'a reçu la *confirmation;* nul ne peut être admis à la recevoir qu'autant qu'il sait le cathéchisme religieux (de la religion à laquelle il appartient) [1], le cetéchisme politique (comprenant les lois fondamentales du pays), et, en outre lire, écrire et compter, en un mot, tout ce qui est enseigné dans les écoles élémentaires [2].

Ne pourrions-nous pas essayer ce qui se pratique dans ce pays?

[1] En Danemark, tous les cultes sont tolérés. Le luthéranisme est dominant.

[2] Voir note XII.

Nous savons qu'une telle innovation rencontrerait de bien grandes difficultés. Il est certains préjugés qui travaillent quelquefois les populations même les plus intelligentes. Il suffit que l'autorité prenne des mesures pour instituer, établir ou créer ce qu'elle croit bon et utile aux peuples, ou pour détruire ce qu'elle leur croit nuisible, pour qu'elle rencontre une opposition opiniâtre dans ceux-là même qu'elle supposait les mieux disposés : c'est que moins les hommes sont éclairés, plus ils sont aveugles sur leurs véritables intérêts. Quelque salutaires que soient les lois qu'on veut leur faire adopter, elles leur paraissent un joug nouveau intolérable ; ils préfèrent la misère qui les abrutit, aux biens infinis qu'elles pourraient leur procurer. Partout on soupire pour le bonheur, et l'on rejette souvent les moyens d'y arriver.

On devrait toujours bien accueillir ce que veut l'autorité, parce qu'elle ne veut jamais rien qui n'ait pour but le bien-être de ses subordonnés, et qu'il y a entre elle et eux une solidarité si étroite, que l'une ne doit rien vouloir que les autres ne veuillent aussi. Dans toute société il y a des droits et des devoirs, parce que aucune société ne peut avoir des conditions durables de vie, s'il n'y a des hommes qui commandent et d'autres qui obéissent. Or l'harmonie intime qui doit exister entre le chef qui commande et le sujet qui obéit, est basée tout entière sur cette vérité banale : Nous sommes tous solidaires les uns des autres.

Dans la grande affaire de l'instruction, chacun doit y prendre part. On ne fait partie de la société que parce

que l'on est censé connaître ses obligations réciproques. L'enfant a des devoirs, le père a les siens, la famille et la communauté ont les leurs. Une immense responsabilité pèse sur tous. On ne peut plus ne savoir ni *a* ni *b*, parce que l'on ne vaut plus par ce que l'on a, mais par ce que l'on sait. Dans la hiérarchie sociale, on n'obtient qu'à raison de sa capacité.

Nous jouissons des avantages « d'une législation uniforme, fixe, complète, et basée sur les doctrines de notre sainte religion catholique, et sur les maximes fondamentales de la monarchie[1]. » L'enseignement, qui, lui aussi, est une législation, doit être uniforme, fixe, complet, et basé sur les doctrines de notre sainte religion catholique et sur les maximes fondamentales de la monarchie. Les lois de l'éducation sont les premières que nous recevons; et comme elles nous préparent à être citoyens, chaque famille doit être gouvernée sur le plan de la grande famille, qui les comprend toutes.

Il ne saurait en être autrement. Tout doit concourir à faire cause commune avec l'ordre établi.

Par quelle fatalité donc se rencontre-t-il des esprits qui ne sont jamais satisfaits des institutions qui régissent le pays où ils se trouvent, et qui rêvent continuellement un ordre de choses autre que celui qui est en vigueur? Le bon citoyen n'a pas tant de plaintes à faire. Que gagnent les peuples aux violentes commotions? Rien, la plupart du temps. Les peuples, comme les particuliers,

[1] *Code civil pour les Etats de S. M. le roi de Sardaigne.*

font des châteaux en Espagne, et après qu'ils se sont bien tourmentés, qu'ils ont versé beaucoup de sang pour faire triompher une opinion, il arrive souvent qu'ils restent *Gros-Jean comme devant.*

Le révolutions qui changent la forme d'un gouvernement n'émancipent pas toujours l'homme. Elles lui donnent des chaînes sous d'autres noms. S'égorger pour devenir libres, c'est vouloir tenir la liberté de la main du bourreau. Les peuples ne seront libres et émancipés qu'après qu'ils auront triomphé de la nature par les prodiges des sciences, de l'industrie et des arts, en laissant au plus petit nombre le soin de la politique, dont ils ne doivent presque pas se mêler.

Mais sortons de ce sujet. Il nous reste encore tant de questions à parcourir! Disons quelques mots sur la discipline, les arts d'agrément, la gymnastique, la danse, l'équitation, la natation, et sur d'autres connaissances qui, peut-être, ne seraient pas déplacées dans un bon système d'instruction.

Nous nous occuperons aussi d'une autre portion de la jeunesse qui n'aura pas moins d'influence dans le monde que celle des colléges, quoiqu'elle soit appelée à d'autres fonctions. Les filles méritent toute notre attention. Elles seront un jour mères de famille; elles auront donc la plus grande influence sur les mœurs du jeune âge. Elles rendront à la société, dans la personne de leurs enfants, ce que la société leur aura donné.

Enfin nous chercherons à démontrer l'utilité, pour ne pas dire la nécessité, des salles d'asile. Nous ajouterons deux mots en faveur des *crétins.*

Plusieurs de ces questions, et en particulier ce qui concerne les arts d'agrément, ne sont qu'accessoires en fait d'éducation. Nous passerons donc rapidement sur l'utile, pour nous arrêter davantage sur ce qui nous paraîtra nécessaire.

CHAPITRE DEUXIÈME.

§ I.

De la discipline.

La discipline, c'est le réglement mis en pratique. Elle doit atteindre ce triple résultat : faciliter l'instruction, former le caractère, préparer à la subordination sociale.

Toute discipline doit prévenir et réprimer, car prévenir sans réprimer, c'est aller contre le triple but que nous venons de signaler ; c'est risquer de détruire toute ardeur, c'est empêcher l'éruption du mal sans le guérir, c'est faire sentir le frein et craindre la peine sans faire comprendre et respecter le caractère moral de la loi.

La displine est la mère de l'ordre; c'est une des premières conditions de succès dans les études : elle a une puissante influence sur le caractère des jeunes gens, qu'elle forme; elle corrige les défauts, les prévient, et donne les bonnes habitudes. C'est par la discipline que s'imprime ce cachet de méthode, de régularité, de propreté qui se fait remarquer dans tous ceux qui ont assez de générosité dans le cœur pour se soumettre à toutes ses exigences. Chose vraiment remarquable! ce cachet n'est point momentané; il reste gravé pendant toute la vie; nous dirions même qu'il se montre dans chacune des actions

de la vie, en sorte que l'on prendrait presque la discipline pour l'éducation, et qu'elle est plus précieuse que le savoir lui-même.

Nous ne nous étendrons pas sur cette importante matière : que ceux qui sont chargés de faire observer la discipline, aient été eux-mêmes formés à une règle sévère; qu'ils soient bien pénétrés des devoirs que leur impose leur charge; qu'ils aient l'œil continuellement ouvert sur les élèves pour prévenir plutôt que pour réprimer les plus petits désordres; qu'ils réprimandent à propos, et qu'ils ne craignent pas qu'une correction infligée à un élève leur fasse perdre son amitié ou son estime. Le vrai secret pour se faire aimer, c'est de tenir fermement la main à l'observation ponctuelle du règlement. Tenez à la règle, vous aurez moins de fautes à punir. Il arrive souvent que les élèves n'en font que parce qu'ils sentent votre faiblesse ou votre complaisance. Ils prévoient qu'on ne leur dira rien ou bien qu'on n'aura pas l'air de savoir ce qu'ils ont fait; ils ne se gênent plus; ils vont même jusqu'à braver impudemment leurs maîtres; et ils les bravent avec d'autant plus de plaisir, que se sentant riches peut-être, ou bien voyant leurs parents assez haut placés sur l'échelle sociale, ils soupçonnent que le supérieur ou le chef de l'établissement ne prendra pas ouvertement le parti du surveillant, et qu'ils passeront pour braves aux yeux de leurs condisciples, trop timides ou trop bien élevés pour en faire autant.

§ II.

Sentences sur les murs des classes. — Tableaux chronologiques. — Cartes de géographie, etc., etc.

Il est bon que, dans les maisons d'éducation, des sentences tirées des saintes Écritures fixent l'attention des élèves, et leur rappellent quelques grands principes de morales et de religion[1]. Il y a des établissements où l'œil se repose avec plaisir sur ces sentences.

Serait-il sans utilité de dessiner dans les salles des exercices, sur les murs, dans les cours de récréations, en un mot, dans tous les endroits qui sont les plus exposés aux regards des élèves, des mappes-monde, des cartes de géographie, des sphères, les différents systèmes du monde, la table de Pythagore, quelques problèmes de géométrie les plus faciles, des figures de dessin linéaire, etc.; le tableau généalogique des princes de la Maison Royale de Savoie et des autres princes qui ont rempli les plus belles pages de l'histoire?

Les tableaux chronologiques des évêques du diocèse auraient leur place à côté d'autres tableaux, où

[1] Les anciens en usaient ainsi. Sénèque nous dit que, de son temps, on faisait apprendre des maximes de morale énoncées en peu de mots : *Facilius singula præcepta incidunt circumscripta, et carminis modo inclusa. Ideo pueris et sententias ediscendas damus, quia complecti eas puerilis animus potest.* (Sénèque, Ep. 33).

Quintilien conseille de faire apprendre, par forme de divertissement, les paroles des grands hommes et quelques vers choisis des poëtes : *Etiam dicta clarorum virorum ediscere inter usum licet et electos expertis maximè locos.* (Quint., liv. I, ch. 2.)

seraient écrites les époques principales de l'histoire ancienne et de l'histoire moderne comparées.

Après avoir écrit de cette façon le plus nécessaire, c'est-à-dire tout ce qui a un rapport direct avec l'enseignement adopté, on pourrait encadrer dans les places vides d'autres tableaux moins importants en apparence, mais pourtant très-utiles, tels, par exemple, que ceux des découvertes et des progrès dans les arts depuis une époque donnée, ou depuis le commencement du monde; celui des merveilles de la nature et de l'art qui attirent les voyageurs dans les différentes parties du monde, comme volcans, chutes de rivières ou de fleuves, cascades remarquables, monuments, pyramides, etc.; à droite de ces tableaux, seraient les noms des fleuves avec leurs cours respectifs évalués en toises et en mètres; à gauche, la hauteur des montagnes, des monuments les plus célèbres avec la date de leur fondation, le nom des architectes, celui du pays et celui du roi régnant à l'époque de la fondation, en désignant à quels usages ils étaient autrefois et à quels usage ils sont encore destinés. On aurait l'occasion de faire de l'histoire (un monument résumant souvent l'esprit de toute une époque) et de donner quelques détails biographiques, géographiques et chronologiques en temps utile. Les élèves acquerraient ainsi une foule de connaissances qu'ils ne trouvent nulle part dans leurs livres de classe, et qu'ils n'apprendraient peut-être jamais, si de tels tableaux ne venaient pas exciter leur curiosité en fixant leur attention.

On rencontre souvent dans les auteurs anciens que l'on traduit, les noms des instruments de guerre qui

étaient en usage chez les peuples d'une civilisation peu avancée. Une maison d'éducation bien montée et jalouse des progrès des enfants, ne doit pas manquer d'avoir tous ces instruments gravés sur des planches, afin de les mettre sous leurs yeux, quand ils traduisent. Et pourquoi n'aurait-on pas aussi un arsenal d'armes anciennes et du moyen âge (réduites à de petites proportions), de casques, de cuirasses, de cottes-de-maille, de boucliers ronds, ovales, carrés, etc., de poignards, d'épées, de framées, etc., etc., en un mot de toutes les armes offensives et défensives des peuples dont on étudie l'histoire?

Les élèves seraient-ils indifférents à la vue d'un petit chariot armé de faux, qui rappellerait ceux dont il est parlé dans l'histoire des Egyptiens, des Assyriens et de quelques autres peuples belliqueux? A la vue d'un vaisseau à trois ou quatre rangs de rames et d'une tour ou d'autres fortifications attaquées par des balistes et des catapultes, ils auraient bien vite trouvé le secret de vaincre une foule de difficultés; quelque habile, quelque érudit qu'on suppose le professeur, il n'en dira jamais autant que n'en dirait la vue seule de ces objets. On comprend mieux ce que l'on voit que ce que l'on entend, comme dit le poëte latin :

Signius irritant animos dimissa per aurem,
Quam quæ sunt oculis subjecta fidelibus et quæ
Ipse sibi tradit spectator. (Horace.)

La meilleure description d'un temple, d'un cirque, d'une arène, d'un camp, d'un soldat armé, serait de

les exposer en petit aux yeux de la classe. Alors seulement on sortirait des colléges avec des idées nettes, précises. On aurait pris la meilleure manière d'enseigner, celle de ne parler aux élèves qu'en leur mettant les choses sous les yeux. Les jeunes gens n'aiment pas les explications en discours; ils y font peu d'attention et ne les retiennent guère. Les choses! les choses! Voilà ce qu'il leur faut.

§ III.

De l'enseignement de l'histoire naturelle. — Mission des colléges relativement aux sciences. — Botanique, zoologie, minéralogie, géologie.

L'histoire naturelle doit occuper une certaine place dans l'instruction. Nous ne devrons toutefois la considérer que comme étude accessoire. On ferait une faute grave si on la substituait à la connaissance de sa propre langue ou des autres langues, dans les établissements où l'on prépare les jeunes gens aux carrières libérales. Il ne s'agit pas de faire des praticiens des jeunes gens qui sont au collége, mais de les instruire convenablement en histoire naturelle.

Telle est la tâche imposée par la raison : on ne doit pas exiger davantage. Soyons, avant tout, sages en sobriété[1], même dans les sciences : ce serait s'écarter des règles de la sagesse que de désirer tout ce qui est désirable en soi; sachons tenir compte des temps, des

[1] *Oportet sapere ad sobrietatem.* (Saint Paul.)

lieux et des circonstances. *Non quod optamus exigendum, sed quod possumus*, a dit saint Augustin.

Au reste, on ne s'imaginera pas que dans l'espace de quelques années, on puisse donner aux élèves une idée approfondie de toutes les sciences naturelles; mais en leur faisant connaître tous les objets qu'il leur importe de savoir, nous voulons les mettre dans le cas de développer leur goût, leurs talents, de faire les premiers pas vers l'objet où se porte leur génie, et de nous indiquer la route qu'il faut ouvrir pour seconder la nature.

Quelle est donc ici la mission des collèges? C'est de donner aux jeunes gens qui leur sont confiés, cette somme de connaissances que chacun doit posséder en entrant dans la société, quels que soient d'ailleurs son rang, sa fortune, son état, etc.... C'est à cette somme de connaissances dont les diverses parties sont déterminées, quant à leur nature et à leur proportion, par l'état actuel de la société, que l'on donne le nom de première instruction. Les collèges ne sont chargés de faire ni des mathématiciens, ni des chimistes, ni des physiciens, ni des littérateurs, ni des historiens; ils doivent apprendre aux élèves ce qu'il convient de savoir au dix-neuvième siècle, de mathématiques, de chimie, de physique, d'histoire et de littérature, pour compléter leur première instruction, sans acception de leur vocation future, soit qu'ils se destinent à la théologie, au droit, à la médecine ou à toute autre profession. L'enseignement de l'histoire naturelle ne doit pas être envisagé autrement.

Pour cela, nous pensons qu'il n'est pas nécessaire d'obliger toutes les classes, à partir de la sixième, même de la septième, comme on le pratiquait naguère dans les colléges de Paris, d'étudier l'histoire naturelle, ni de la reporter tout à fait dans la dernière année de philosophie, comme l'a ordonné un ancien ministre de l'instruction publique [1].

Il y a là plusieurs inconvénients. D'abord il n'est pas convenable que des enfants se livrent à cette étude de si bonne heure; ensuite il serait à craindre qu'en échelonnant l'histoire naturelle dans les classes, on ne lui consacrât un temps que d'autres travaux plus importants, mais moins agréables, réclameraient en vain, et qu'en la reléguant à l'année de philosophie, on n'en prît que très-superficiellement les notions, parce qu'il ne resterait pas assez de temps à leur consacrer.

Que voulons-nous donc ? Nous voulons sans doute que les jeunes gens se livrent à l'histoire naturelle; mais nous désirons que ce soit en plein champ, non dans l'intérieur des classes. Nous ne la reléguerons pas à la fin des études, parce qu'il faut que la plupart des élèves qui quittent le collége avant la philosophie, en emportent quelques notions, mais nous voudrions que cette étude commencât en cinquième ou en quatrième.

Dans l'enseignement de l'histoire naturelle, donnons les grandes divisions, les caractères généraux, les traits caractéristiques. N'entrons dans les détails que quand

[1] M. Cousin.

il s'agit d'objets que nous avons tous les jours sous les yeux. Ils sont à notre portée, et par conséquent beaucoup plus susceptibles d'être expliqués et compris. Les progrès seront plus sûrs.

S'agit-il de botanique? Conditions générales et essentielles de l'existence des plantes, caractères généraux, communs à toute la végétation, ensuite le détail, mais sans sortir de l'Europe, à moins qu'on ait à parler de ces plantes utiles étrangères, comme le bananier, le baobab, le cacaoyer, le cafier, la canne à sucre, l'arbre à pain, l'arbre à suif, le sagou, etc., et de ces arbres dont les bois sont employés dans l'ébénisterie, par exemple.

Les plantes utiles et nécessaires seraient placées les premières sans égard à l'ordre des familles. Les plantes curieuses et extraordinaires seraient toujours reléguées au dernier rang, malgré leur place respective dans la hiérarchie botanique.

S'agit-il de zoologie? Ne chargez pas la mémoire de ces noms d'hippopotames, de girafes, de kangouros, d'albatros, d'alpacas, et de mille autres noms d'animaux que vos élèves ne verrons probablement jamais. Faites leur l'histoire des animaux qu'ils ont sous les yeux, mais auxquels ils ne font aucune attention, et celle de ces animaux qui, ne pouvant vivre dans notre élément, ne laissent pas d'être pour nous un objet de grande consommation, tels que les harengs, les raies, les huîtres, les morues, etc., en évitant toujours de parler de ceux dont la connaissance importe fort peu. On ne sortirait pas de l'Europe dans les excursions zoologiques. On

aurait fait assez quand on aurait donné du goût pour cette science, dont les quatre grands embranchements, les vertébrés, les mollusques, les articulés et les zoophytes, comprennent tous les animaux répandus sur la surface du globe.

La minéralogie offrirait peut-être quelques difficultés. Comment parler de cette science à des élèves complètement étrangers à la chimie ? Les caractères physiques sont insuffisants pour distinguer les minéraux entre eux ; les caractères chimiques doivent être invoqués presque toujours, par conséquent point de classification minéralogique possible sans la chimie. Veut-on parler de leur origine, de leur exploitation, de leurs usages ? La chime intervient à tout moment. On est donc forcé de supprimer tout le règne anorganique.

Malgré ces objections, faut-il garder un silence complet sur cette science ? Nous ne pensons pas que la chimie soit absolument et exclusivement nécessaire à celui qui veut se borner à ne présenter que certaines généralités, pour dire le rang que les métaux occupent les uns à l'égard des autres, soit d'après leur dureté spécifique, soit même d'après leur usage et leur emploi dans les arts. Ce serait réduire cette science à peu de chose, il est vrai; mais il y en aurait assez pour ouvrir les yeux, pour crayonner une méthode qui pourrait plus tard être développée par de fortes intelligences. Souvent le secours d'une faible main suffit à de certains esprits heureusement disposés, pour s'avancer avec assurance dans les sentiers difficiles de la science [1].

[1] Voir note XIII.

Si vous supprimiez la minéralogie, que deviendrait la géologie, qui nous offre de si belles et de si grandes choses ! « Son livre renferme l'histoire des révolutions de notre globe, celle du monde antédiluvien, la cause des tremblements de terre, des éruptions volcaniques, et bien d'autres phénomènes qui sont encore des mystères pour nous. Il est vrai que ce livre est de granit; il est vrai qu'il est écrit en hiéroglyphes; mais enfin on a lu les premières pages, on a tourné les premiers feuillets, et, en vérité, ce qu'on a appris est si digne d'admiration, qu'il vaut bien la peine qu'on le publie. Que les amis de la religion soient sans crainte; si le charlatanisme scientifique est impie, rien n'est plus religieux que la science[1]. » Il y a une manière, dit le docteur Wiseman en parlant des sciences naturelles, de les présenter toutes utiles aux intérêts de la religion, en les considérant comme les canaux appropriés par lesquels doivent arriver à notre entendement, une perception et un sentiment véritables des perfections divines[2].

Il n'est pas du tout nécessaire d'être fort savant en chimie et en minéralogie pour étudier la géologie avec fruit. Qu'est-il besoin de ces deux sciences pour connaître les différentes couches de terrain, la formation et la superposition des montagnes, les volcans et les tremblements de terre ? Le professeur invoquera-t-il la chimie dans un enseignement où l'on n'exige pas de détail ? Tant mieux, sans doute, s'il est chimiste ou mi-

[1] *Education pratique.*
[2] Voir note XIV.

néralogiste distingué. Mais on peut très-bien, sans être fort, enseigner de cette science, ce qui est nécessaire à des élèves studieux, pour être convenablement instruits. Avec du zèle et quelques talents naturels, ces connaissances s'acquièrent facilement par l'étude[1].

Les promenades seraient employées à herboriser, à chercher des minéraux, à expliquer les soulèvements et la formation des montagnes, et à faire toutes les observations qu'il n'est pas possible de prévoir ici, mais que la vue seule des objets ne manquerait pas de suggérer. Ces excursions, ces courses scientifiques, ne seraient pas moins agréables qu'utiles à un grand nombre d'élèves. Ils aimeraient à lire dans ce grand livre de la nature qui, de tous les livres, est le premier ouvert à nos sens, à notre intelligence et à notre cœur. Apprenez-leur à observer les plus petits objets, à accoutumer leur esprit et leur imagination à ne rien voir avec indifférence et légèreté : *Natura maxime miranda in minimis.* Tout dans la nature est digne de notre admiration. La plus chétive créature peut, elle seule, absorber toute l'intelligence de l'homme.

Laissez ces classifications inintelligibles à la plupart de ceux qui étudient. Cherchez, observez; accoutumez-vous à connaître tous les êtres qui peuvent intéresser votre attention : plantes, animaux, minéraux bruts ou modifiés par l'industrie. Ce n'est point aux connaissances théoriques et méthodiques que nous devons nous attacher. Mettons tous nos soins à exercer, à dévelop-

[1] Voir note XV.

per nos sens, à former notre esprit à l'observation, à cultiver notre jugement, et à nous mettre en rapport avec tous les objets physiques qui nous entourent.

§ IV.

Des langues. — De la gymnastique. — De la danse. — De l'équitation. — De l'escrime. — Du dessin. — De la musique.

Des langues mortes, le latin seul fait l'objet de nos études. La belle langue des Hellènes nous est presque inconnue. Il en sera parlé ailleurs.

Nous avons tort de n'assigner aucune place aux langues vivantes, dans la plupart des établissements d'instruction publique.

L'italien est nécessaire à tous ceux qui aspirent à une carrière libérale. Tout homme instruit qui ne connaît pas cette langue n'a pas complété son éducation. Une École Normale contribuerait puissamment à généraliser un idiome dont la littérature est riche en monuments précieux.

L'anglais, l'allemand, l'espagnol, sont très-utiles; mais serait-il bien nécessaire d'en établir des cours dans nos colléges?

Que dirons-nous de cet art de la gymnastique dont Rollin, dans son *Traité des Etudes*, regrette la perte, et qui, dit-il, a été si utile et d'un si grand usage chez les Grecs?

Il est bien clair que si, « pour apprendre à penser,

il faut exercer nos membres, nos sens, nos organes, qui sont les instruments de notre intelligence, et que, pour tirer tout le parti possible de tous ces instruments, il faut que le corps qui les fournit, soit robuste et sain[1]; » les exercices gymnastiques sont éminemment utiles; mais, pour atteindre ce résultat, est-il besoin d'exceller à tous ces exercices gênants, difficiles, et parfois assez peu naturels de la gymnastique? Ils peuvent donner, et ils donnent en effet au corps, jusqu'à un certain degré, de la souplesse, de l'agilité, mais ils ne sont bons, le plus souvent, qu'à exciter la curiosité, et exposent même la vie de ceux qui s'y livrent.

Montaigne à écrit : « Ce n'est pas assez de roidir l'âme de l'enfant, il lui faut aussi roidir les muscles... L'accoutumance à porter le travail est accoutumance à porter la douleur. Il le faut rompre à la peine et aspreté de la douloueure, de la cholique, du cautere, de la geaule aussi et de la torture; car de ces dernières icy encore peult il estre en prinse, qui regardent les bons, selon les temps, comme les méchants... C'est une grande simplesse d'apprendre à nos enfants la science des astres, et le mouvement de la huitième sphère, avant que les leurs propres. Endurcissez-les à la sueur et au froid, au vent, au soleil et aux hazards qu'il lui fault mépriser; ostez-lui toute mollesse et délicatesse au vetir et au coucher, au manger et au boire; accoutumez-le à tout : que ce ne soit pas un beau garson et dameret, mais un garson vert et vigoureux[2]. »

[1] J.-J. Rousseau.
[2] *Essais*, liv. 1er, ch. 25

Nous partageons l'avis de Montaigne, et nous ne croyons pas pour cela que le gymnase soit de première nécessité.

« Tous ceux qui ont réfléchi sur la manière de vivre des anciens, nous dit J.-J. Rousseau, attribuent aux exercices de la gymnastique cette vigueur de corps et d'âme qui les distingue le plus sensiblement des modernes. »

Ce serait cependant se tromper que de croire que tous les exercices gymnastiques des anciens se fissent dans les gymnases où ils s'exerçaient à la lutte, au ceste, au pugilat, au disque et à beaucoup d'autres jeux. Mais, pour eux, tout exercice où le corps jouait un certain rôle, était considéré comme exercice gymnastique. Et pourquoi ne considérerions-nous pas, nous, comme tenant à la gymnastique, la course et nos jeux de barres, de ballons, de balles, etc.? Nos camps de manœuvres ne sont-ils pas de véritables exercices gymnastiques? Tous les travaux manuels n'en sont-ils pas aussi? En vérité, j'ai de la peine à saisir cette grande différence qui, aux yeux du philosophe de Genève, nous met tant au-dessous des anciens. Quand il a écrit ces mots, il venait sans doute de lire l'histoire de Milon de Crotone.

En Allemagne, en Prusse, la gymnastique est considérée comme une partie nécessaire à un système complet d'éducation; elle est enseignée d'après des règles simples et favorables au développement de la santé et des forces corporelles des enfants.

Ainsi, chez les Allemands, la gymnastique n'est pas

du charlatanisme. On ne lui donne que l'importance qu'elle doit avoir. Et, en effet, croire, comme le dit M. Amoros, que la gymnastique donne toutes les qualités du corps, de l'esprit et du cœur, c'est croire un peu trop de choses. Nous doutons fort que le gymnase fasse d'un homme méchant, avare, pervers, un homme bon, généreux et franc. Nous croyons que ceux qui sont venus au monde avec toutes les conditions de santé ne la perdront pas, certainement, s'ils ne l'altèrent par des excès. Et ceux qui auront les principes vitaux altérés, qui auront hérité de quelque maladie, auront beau faire de la gymnastique, elle ne leur donnera pas ce qu'ils n'ont pas. Au gymnase, comme en classe, on ne donne rien si l'on n'y apporte rien, mais on développe ce que l'on a apporté. Si l'on n'a pas en soi le germe qu'il s'agit de féconder, il est bien probable que l'on sortira du gymnase aussi gauche que l'on était en y entrant.

Des exercices gymnastiques journaliers seraient plus nuisibles qu'utiles à l'instruction. De tout temps, la dissipation a été l'ennemie des études sérieuses. Un enfant dissipé ne fait jamais rien. Or, le gymnase est une cause nécessaire de dissipation. Les plus grands observateurs en éducation ont constamment remarqué que l'on ne peut se livrer aux exercices du corps sans nuire à ceux de l'esprit. On le conçoit : est-il facile de se remettre sérieusement à l'étude après un violent exercice? Ajoutez les positions peu décentes que font prendre les exercices gymnastiques, en général : vous trouverez qu'il sera sage de ne pas introduire le gymnase dans les maisons d'éducation, qui doivent bannir sans pitié tout ce

qui peut porter la plus légère atteinte à la décence et aux mœurs.

La danse, l'équitation, la natation, l'escrime même, peuvent être considérées comme exercices gymnastiques. On reconnaît l'utilité de ces arts, nullement la nécessité.

Le dessin linéaire fait partie d'une bonne éducation. Il devrait donc être enseigné dans toutes les écoles.

La peinture, c'est autre chose. Il faut beaucoup plus de temps et de soin pour devenir peintre médiocre que bon dessinateur. Si vous n'êtes pas né peintre, laissez les couleurs; vous ne ferez que de méchantes croûtes, et, pensant arriver à quelque chose, vous ne serez jamais qu'un pauve diable, dont les pinceaux grossiers ou maladroits trahiront sans cesse les espérances.

« Le chant, dit M. de Girardin[1], c'est moins une connaissance à donner aux élèves qu'un moyen dont le maître doit se servir. Les Allemands en ont tiré le meilleur parti; le chant s'empare fortement des affections morales du cœur; il développe les organes de la voix et le sens de l'ouïe; il porte au recueillement, à l'amour, à l'adoration; il exerce, sur les sens des élèves, une influence dont l'étude profite, et qu'il ne faut donc pas dédaigner. »

La musique est un art qui est devenu si général, que nous ne saurions mieux faire que d'en encourager l'enseignement. Nous ferons seulement observer qu'elle

1 *Manuel d'éducation.*

introduit beaucoup de dissipation, et qu'elle peut être cause d'un grand dérangement dans l'ordre d'une maison, quand il y a plusieurs élèves qui s'y livrent simultanément. Ce serait être barbare, cependant, que de la proscrire, pour cette cause, du programme des études.

La musique de haut style ne peut et ne doit jamais devenir la propriété du peuple. Elle ne doit pas rester un simple objet de fantaisie, mais servir à ennoblir le cœur, à le cultiver, à le former moralement. Il importe peu de quelle manière on chante, mais bien ce qu'on chante. La musique, non plus que la lecture, ne doit pas être à elle-même son but principal; il faut la considérer et la traiter comme un moyen pour atteindre un but élevé, qui est l'éducation et la culture morale[1].

§ V.

Comment on pourrait rendre les récréations instructives et de quoi on devrait s'entretenir. — Parler des *sciences* qui peuvent être dangereuses.

Nous avons dit, en commençant, que les récréations mêmes devraient être organisées de façon à rentrer autant que possible dans le but général. Nous allons voir comment.

Quelque bien faites que soient les classes, il est impossible qu'elles disent tout. Il y a une foule de con-

[1] Voir note XVI.

naissances que l'on ignore, dont on ne parle jamais, et qu'il serait cependant bon, non pas de savoir à fond, mais assez pour en parler comme il convient à un homme instruit et bien élevé. Voilà pourquoi nous désirerions que les moments de loisir donnassent ainsi leur petite obole à l'instruction.

Vous en coûterait-il beaucoup, par exemple, de faire tomber la conversation que vous tenez avec vos élèves, sur l'archéologie, sur le but que se propose cette science, et sur les hommes qui s'y sont distingués? de parler de linguistique, des hiéroglyphes, de géodésie, d'astronomie, de physiologie même et d'anatomie comparée? On pourrait aussi parler des systèmes des plus célèbres philosophes sur le monde, des sociétés les plus célèbres, même des utopies ridicules des fouriéristes ou phalanstériens et des saints-simoniens.

L'histoire plus intéressante des sociétés savantes, des corps littéraires et des ordres religieux les plus connus, comme les Lazaristes, les Oratoriens, les Jésuites, les Chartreux, les Bénédictins, etc.; les Templiers, les Hospitaliers, etc., etc., mériteraient bien quelques détails. Les élèves entendraient avec intérêt de telles conversations.

Quand les conséquences d'une découverte peuvent avoir des résultats immenses en bien ou en mal, nous croyons qu'il serait imprudent de n'en rien dire. Ne doit-on pas la voir sous toutes les formes, la considérer dans tous les sens probables, possibles, réels ou supposés, pour propager le bien qu'elle peut faire, même dans un point de vue éloigné, et pour en étouf-

fer, dès leur naissance, les résultats qui peuvent être pernicieux à la société? Faire autrement, ce serait se rendre coupable envers elle.

Il faut tenir les jeunes gens au courant de toutes les découvertes scientifiques, non pas pour les en instruire comme si leur avenir en dépendait, mais pour leur donner des idées saines. Ils vont entrer dans un monde où, en dépit des lumières nouvelles dont on fait tant de bruit, les hommes de bon sens sont plus rares qu'on ne pense; où l'on vante souvent ce qui ne doit pas être vanté, et où l'on blâme ce qui ne doit pas être blâmé. C'est le monde qui donne les préjugés, c'est aux maisons d'éducation de les combattre.

C'est pourquoi l'instruction doit-être aussi générale et aussi universelle que possible; elle doit avoir un but préventif, pour ne point manquer à sa destinée. Ce n'est pas assez de dire aux jeunes gens ce qui s'est passé longtemps avant qu'ils fussent nés; ce n'est pas assez de les faire calculer, voyager sur des cartes; de leur dire la différence et les rapports de la littérature latine et la littérature grecque, et mille autres enseignements utiles; il faut leur apprendre à se tenir toujours en garde, afin qu'ils aient leur attention éveillée sur tout ce qui peut, même indirectement, devenir pour eux une cause de chute. D'où vient qu'il y en a tant qui, après être sortis des maisons d'éducation, donnent dans tous les excès? Ne serait-ce point parce qu'on ne leur a jamais appris à se défier? parce qu'on ne leur à pas même fait soupçonner que de certaines *sciences,* quoique innocentes en soi, ne laissent pas de

prêter bien des arguments qui favorisent ou qui justifient les passions? Tels sont, par exemple, ceux que peuvent fournir deux découvertes récentes, connues, l'une, sous le nom de phrénologie, l'autre, sous celui de magnétisme. Peut-être ne sont-elles encore que deux vastes champs ouverts à la haute philosophie. Mais s'il se rencontre jamais un seul homme pour assigner à ces découvertes, la véritable place qu'elles doivent occuper parmi les connaissances humaines, avant ce temps, il s'en rencontrera cent autres qui prendront pour des inspirations d'en haut les données incertaines et les tâtonnements des phrénologistes et des magnétiseurs, qui n'ont pour garants de leur savoir que des faits extraordinaires, il est vrai, mais isolés, et beaucoup de charlatanisme.

Si les premiers qui se sont occupés et ceux qui s'occupent encore de ces deux *sciences* prétendues avaient d'abord cherché à les renfermer dans des limites naturelles, et qu'ils n'eussent pas voulu leur donner une importance morale trop grande, le temps que l'on passerait à s'en entretenir, serait, à coup sûr, un temps perdu.

Mais il en est tout autrement. D'une part, le phrénologiste matérialise l'homme, en ce qu'il s'efforce de faire voir que tous ses actes ont leur cause première dans une protubérence du cerveau plus ou moins développée; de l'autre, le magnétiseur a avancé que c'est au magnétisme qu'il faut attribuer les miracles dont la religion s'honore.

On conçoit combien il est facile d'en imposer et de

faire croire que l'homme, intelligence sublime, ne diffère que par l'habit du chien qu'il tient en laisse [1], et que la religion n'est qu'un moyen politique d'asservissement, qui n'a pour base que la volonté arbitraire de ceux qui en sont les ministres.

Le système phrénologique, découvert par Gall, poursuivi par Spurzeim, son disciple, et surtout accrédité en France par Broussais, compte de nombreux partisans dans ce pays, en Allemagne et en Angleterre.

Il est naturel qu'il en ait : il n'est pas de passions qu'il ne justifie. Et voici comment. D'après ce système, l'homme n'est point libre ; c'est une machine mue par un ressort indépendant de sa volonté, qui le pousse, bon gré mal gré, vers le bien ou vers le mal. Commet-il une mauvaise action? Il n'est pas coupable, parce que celui-là n'est point coupable, qui agit sous l'influence d'une force majeure. Il est malheureux que le crime ait été commis ; mais il ne pouvait pas ne pas être commis, puisque celui qui en est l'auteur a manqué de la force nécessaire pour résister à la nature.

Est-on cruel, voleur, querelleur, immoral? Tant pis : on a la bosse de la *destructivité*, de l'*acquisivité*, des *amours sensuels*, etc. Est-on philosophe, orateur, musicien, etc.? Tant mieux : on ne pouvait pas ne pas l'être, puisqu'on a les bosses qui supposent toutes les aptitudes nécessaires pour la philosophie, la musique, etc. Ainsi, la bosse est tout l'homme ; la bosse nous assimile à la brute.

1 Diderot.

La science du phrénologiste est toute matérielle: il juge de l'intelligence par l'inspection du crâne, dont les protubérences lui révèlent les facultés, les penchants et les aptitudes Comment jugerait-il de l'âme, qui ne touche à rien de ce qu'il voit! Où cessent les rapports, cesse la science. L'étude de l'esprit ne peut-être confondue avec l'étude de la matière. La phrénologie s'arrête sur les bords de la métaphysique.

La phrénologie a fait déjà de nombreuses dupes; elle en fera bien d'autres encore. On disputera longtemps avant de s'entendre, parce que l'on disputera sur un sujet dont les détails dépassent, par leur multiplicité, toutes les bornes de l'intelligence.

Le magnétisme porte audacieusement ses vues sur les miracles qu'il conteste. Ceux qui se livrent à cette étude, prétendent qu'il n'est sorte de merveilles qui ne puissent s'expliquer par le magnétisme. On voit bien les effets qu'il produit, mais on ne peut voir les causes.

Cependant, que conclut-on?

Si des effets extraordinaires, analogues à un grand nombre de ceux qui se sont passés autrefois, ont lieu aujourd'hui sous nos yeux, il n'y a pas de raison pour ne pas croire que ceux d'autrefois n'aient eu les mêmes causes. Il peut fort bien s'être rencontré un homme, il y a dix-huit siècles, qui, l'emportant sur ses contemporains par la capacité cérébrale, et ayant l'instinct des choses cachées, ait devancé son temps de plusieurs centaines d'années, et en ait imposé, par ses prodiges, à tous les hommes des contrées qu'il habitait.

A chaque âge son caractèree, ses merveilles. On fait

aujourd'hui des miracles très-naturels qui étonneraient les morts du deuxième et du troisième siècle, s'ils sortaient de leurs tombeaux. Il nous prendraient pour des hommes plus grands peut-être que ceux de leur temps dont les prodiges les étonnaient.

Et ces raisons paraissent bonnes, quand on pense que l'on voit maintenant une foule de découvertes très-surprenantes, que l'on ne soupçonnait pas même, il y a cent ans.

Qu'auraient dit les Juifs à celui qui leur aurait montré les propriétés des différentes sortes de gaz, de l'azote, de l'oxigène, de l'hydrogène et qui, après leur avoir fait voir la puissance de la vapeur et celle de la poudre à canon, se serait ensuite élevé dans les airs à la faveur d'un ballon?

De deux choses l'une : ils l'auraient regardé comme un dieu, ou bien ils l'auraient lapidé comme un sorcier, l'accusant d'avoir journellement des intelligences secrètes avec le diable; car, en ce temps-là, comme encore aujourd'hui, on le mettait dans tout ce que l'on ne comprenait pas.

Voici ce qui arrive : on brouille, on confond les faits, on croit juger par analogie, comme si réellement il y en avait entre les faits du magnétisme et les miracles. Et, armé de quelques suppositions spécieuses, sophistiques et souvent impies, on ose contester la divinité des miracles les plus irrécusables. Mais audacieuses et inutiles tentatives! La religion est l'œuvre de Dieu. Pour ébranler les bases sur lesquelles elle repose, il faudrait une puissance plus forte que celle de Dieu.

On ne remarque pas que les faits que la religion invoque ont eu lieu dans des conditions tout autres que ceux que l'on attribue au magnétisme, et que les caractères en sont tout différents. Quel rapport y a-t-il entre la foi profonde des Apôtres et l'art contesté de ces hommes qui se disent créateurs de cette science? Supposons même que le magnétisme soit capable de produire quelque chose de miraculeux, quelle distance et quelle différence entre les causes! Comment serait-il possible de prendre un miracle pour un effet du magnétisme, et un effet du magnétisme pour un miracle?

Mais il importe peu qu'une cause produise tels effets. Celui sous les yeux duquel se passent ces merveilles, s'en tient à ce qu'il voit et ne va pas plus loin. Il s'offenserait si on essayait de lui démontrer que l'on se joue de sa bonne foi, et que, désespérant de le vaincre, on cherche à le tromper, à faire naître en lui des soupçons sur des faits que, sur la parole des maîtres, il avait toujours crus inattaquables. Sa foi ne tarde pas à être ébranlée; bientôt il met tout en doute, et le pyrrhonisme religieux saisit de sa main de glace le cœur et l'intelligence du jeune homme qui fait son premier pas dans le monde. Certes, de tous les écueils qu'il aura à éviter, et dont le seul aperçu épouvante, le magnétisme, à coup sûr, n'est pas le moins dangereux[1].

Défions-nous de tous ces systèmes. Ils nous en imposent d'abord, puis on en examine la théorie qui captive par la nouveauté. On y réfléchit, on fait des sup-

[1] Voir note XVII.

positions, des comparaisons et des raisonnements, on se crée une manière de voir, et l'on croit bientôt savoir quelque chose, parce que l'on a appris quelques mots nouveaux. Comment, en effet, pouvoir même soupçonner que l'on n'a rien appris, quand on a épuisé toute la science de ces livres dont les auteurs sont de toutes les sociétés littéraires et scientifiques, et de toutes les académies du monde? Un savant qui a tant de titres, peut-il tromper? peut-il se tromper?

Il est donc nécessaire, pendant que l'on tient les jeunes gens dans les maisons d'éducation, de leur faire bien comprendre la juste valeur des découvertes nouvelles, qui seront, bien entendu, toujours appréciées du point de vue civil, religieux et monarchique. Mais comme il n'est pas possible de tout développer, qu'il est quelquefois inutile et peut-être même dangereux de le faire, dites en gros ce qu'on peut en penser. Remplissez l'âme de solides et utiles connaissances. Si plus tard la mémoire et la raison se portent vers ces conversations scientifiques, on verra que l'on n'a pas été trompé, on croira plus sincèrement à ce qui aura été enseigné, et l'on aura plus de vénération et plus de reconnaissance envers ceux qui se vouent à la carrière de l'enseignement.

CHAPITRE TROISIÈME.

« Les anciens systèmes ne valent rien, dit un jour Napoléon à madame Campan. Que manque-t-il aux jeunes personnes pour être bien élevées en France ? — Des mères, répondit cette célèbre institutrice. — Le mot est juste, répartit l'Empereur. Appliquez-vous donc à en former. »

§ I.

Des filles. — De leur éducation et de leur instruction.

Nous n'avons fait jusqu'ici que des considérations sur l'enseignement des jeunes gens. Il ne serait pas juste d'exclure les filles d'un système qui leur appartient aussi en grande partie. « Le monde n'est point un fantôme, c'est l'assemblage de toutes les familles, dit Fénelon..... La vertu n'est pas moins pour les femmes que pour les hommes. Sans parler du bien et du mal qu'elles peuvent faire au public, elles sont la moitié du genre humain, rachetées du sang de Jésus-Christ et destinées à la vie éternelle [1]. »

« Le pouvoir des femmes est immense et relève prodigieusement leur condition. D'elles dépend la religion des races futures ; leur influence prolongée peut déterminer des sentiments de piété chez leurs filles, et laisser dans le souvenir de ces fils mêmes qui leur échappent, des traces que le temps n'efface point. Elles cul-

1 *Education des filles.*

tivent les dispositions dont Dieu même a semé les germes. « Quand ce qui est sacré chez la mère, dit S. P. Richter, s'adresse à ce qui est sacré chez l'enfant, les âmes s'entendent et se répondent[1]. »

« La vertu ne s'enseigne pas seulement, elle s'inspire; c'est là surtout le talent des femmes, dit Aimé Martin. »

Dès que l'enfant a fait son apparition dans ce monde, la triple culture de son corps, de son intelligence et de son cœur ou de son âme, est confiée par la nature et la raison à la tendresse maternelle. « L'éducation de ses enfants, dont elle est chargée, la porte à tendre vers le mieux pour eux et pour elle. Tous les conseils sur cet objet sacré sont bien accueillis, et les observations qu'elle fait continuellement comme mère, lui donnent aussi plus de goût pour l'analyse des sentiments[2]. »

Nous sommes moralement comme notre mère nous a faits. Les impressions qui restent le plus profondément gravées dans notre cœur, ce sont celles qu'elle y a fait naître. Du soin des mères dépend la première éducation des hommes. D'elles dépendent leurs mœurs, leurs passions, leurs goûts, leurs plaisirs, leur bonheur même[3].

[1] Mme Necker de Saussure. — *Educ. progr.*

[2] Mme Necker de Saussure. — *Educ. progr.*

[3] Les paroles suivantes de M. de Maistre ne seront peut-être pas déplacées ici : « C'est à notre sexe sans doute qu'il appartient de former des géomètres, des tacticiens, des chimistes, etc.; mais ce qu'on appelle l'homme, c'est-à-dire l'homme moral, est peut-être formé à dix ans; et, s'il ne l'a pas été sur les genoux de sa mère, ce sera toujours un grand malheur. Rien ne peut remplacer cette éducation. Si la mère surtout s'est fait un devoir d'imprimer profondément sur le front de son fils ce caractère divin, on peut être à peu près sûr que la main du vice ne l'effacera jamais. Le jeune homme pourra s'écarter sans doute,

« L'avenir d'un enfant, disait Napoléon, est toujours l'ouvrage de sa mère. Et le grand homme se plaisait à répéter qu'il devait à la sienne d'être monté si haut[1]. »

La vie des filles est toute dans le ménage. Leurs travaux ne sortent pas de la maison. Aussi leur éducation intellectuelle doit-elle être différente de celle des garçons. Comme le théâtre de leur vie est infiniment plus restreint que celui de la vie des hommes, il faudra naturellement réduire en un programme moins étendu la somme de leurs connaissances.

Les conditions où elles sont appelées à vivre, doivent apporter de nombreuses modifications à l'éducation intellectuelle, et nous oserions dire, manuelle des filles.

Une fille qui passera sa vie dans les travaux de la campagne ou dans la boutique d'une petite ville, ne doit pas être élevée comme celle qui est appelée à tenir un rang distingué dans la société.

Il est cependant des travaux communs à toutes sans exception : tels sont les travaux faits à l'aiguille, la broderie, la manière de tenir le linge, de faire de la tapisserie, etc. Les arts d'agrément comme la peinture, le dessin, la musique doivent être presque exclusivement réservés aux filles dont les familles jouissent d'une grande aisance. Jamais ils ne doivent devenir la propriété des jeunes personnes des classes inférieures du peuple.

mais il décrira, si vous me permettez cette expression, une courbe rentrante qui le ramènera au point d'où il était parti. » (3e Entretien, *Soirées de Saint-Pétersbourg.*)

1 Mémoires de lord Byron, t. 1.

Les femmes doivent apprendre beaucoup de choses, mais seulement celles qu'il leur convient de savoir. Fénelon va nous dire en quoi il fait consister leur instruction. Il a parlé, il est vrai, pour les femmes et les filles de condition de son temps; mais dans ce siècle, l'instruction est devenue un besoin si général et si impérieux pour toutes les classes de la société, que la fille d'un paysan doit savoir à peu près autant qu'une fille de famille noble, au temps de l'archevêque de Cambrai. « Quels sont ses emplois, dit-il en parlant de la femme? Elle est chargée de l'éducation de ses enfants; des garçons jusqu'à un certain âge; des filles jusqu'à ce qu'elles se marient, ou se fassent religieuses; de la conduite des domestiques, de leurs mœurs, de leur service; du détail de la dépense, des moyens de faire tout avec économie et honorablement; d'ordinaire même, de faire les fermes et de recevoir les revenus. »

On voit qu'aujourd'hui encore ce sont les mêmes emplois.

« La science des femmes, continue Fénelon, comme celle des hommes, doit se borner à s'instruire par rapport à leurs fonctions; la différence de leurs emplois doit faire celle de leurs études. Il faut donc borner l'instruction des femmes aux choses que nous venons de dire[1].

« Apprenez à une fille à lire et à écrire correctement. Il est honteux, mais ordinaire, de voir des femmes qui ont de l'esprit et de la politesse, ne savoir pas bien

[1] Lire le chap. XII dans l'*Education des filles*, par Fénelon.

prononcer ce qu'elles lisent. Ou elles hésitent, ou elles chantent en lisant; au lieu qu'il faut prononcer d'un ton simple et naturel, mais ferme et uni. Elles manquent encore plus grossièrement par l'orthographe, ou pour la manière de former ou de lire les lettres en écrivant; au moins accoutumez-les à faire leurs lignes droites, à rendre leurs caractères nets et lisibles. Il faudrait aussi qu'une fille sût sa grammaire pour sa langue naturelle. Il n'est pas question de la lui faire apprendre par règles, comme les écoliers apprennent le latin en classe. Accoutumez-les seulement, sans affectation, à ne prendre point un temps pour un autre, à se servir des termes propres, à expliquer nettement leurs pensées avec ordre et d'une manière courte et précise. Vous les mettrez en état d'apprendre un jour à leurs enfants à bien parler sans aucune étude. »

Chaque fille qu'on instruit devient, aussitôt qu'elle est mère, le moniteur de sa famille. « Il n'y a guère d'exemples d'une mère sachant lire et écrire, dont les enfants ne sachent ni lire ni écrire. Si des circonstances font qu'il soit impossible à une mère de se priver de ses enfants pour les envoyer à l'école, quels que soient ses soins et ses travaux, elle saura toujours trouver le temps nécessaire pour leur apprendre ce qu'elle pourra elle-même leur enseigner[1]. »

Si, depuis vingt ans, l'instruction des jeunes filles avait été l'objet de l'attention que nous réclamons pour elles, on pourrait parcourir tous les Etats-Sardes sans

[1] Napoléon Landais.

trouver un seul enfant au-dessous de 15 ans, ne sachant ni lire ni écrire.

Fénelon n'est point d'avis qu'on donne aux filles une grande instruction littéraire. Peut-être penserait-il autrement aujourd'hui que cette instruction est portée jusqu'à l'abus. L'influence du siècle modifierait sans doute son opinion. Toutefois, nous n'avons rien de mieux à faire qu'à nous ranger de son avis, nous rappelant toujours que nous écrivons pour le plus grand nombre des jeunes personnes : car beaucoup d'instruction littéraire ne pouvant être utile à la grande majorité des filles, on ne doit pas les en occuper.

Il en est de même des sciences. De quelle utilité leur seraient-elles?

Si nous comparions l'état de l'instruction des filles en Savoie, avec quelques pays, on verrait que l'avantage ne serait pas pour nous. En Allemagne, en Belgique, en Hollande l'instruction des filles est très-répandue et très-variée. Si nous remontons plus haut vers le Nord, nous trouverons que, dans les écoles de filles, en Finlande par exemple, « on enseigne le catéchisme, l'histoire biblique, l'écriture, le dessin, le travail manuel, l'arithmétique, le russe, le français et l'allemand[1]. »

En France, une demoiselle n'est pas convenablement instruite, si elle ne sait pas la géographie, la cosmographie, l'histoire ancienne et moderne, et l'histoire de la littérature des différents peuples de l'Europe. Plusieurs ont des connaissances en mathématiques. Un

[1] *Gazette spéciale de l'Inst. publ.* 1843.

très-grand nombre parlent et écrivent les langues vivantes de l'Europe[1]. Il y en a auxquelles le latin, le grec et même l'hébreu ne sont pas inconnus. Mais ce sont-là des exceptions. Il serait absurde de vouloir généraliser l'étude des langues savantes : ce serait, du reste, impossible.

Le plus grand mérite des jeunes personnes, en France, c'est qu'en général elles savent parfaitement l'histoire sainte de l'Ancien et du Nouveau Testament. L'instruction religieuse est portée à un point qui ne laisse rien à désirer, dans ce pays où l'on voit de si touchants exemples de piété et de vertu.

Nos prétentions seront modestes : nous n'occuperons pas nos jeunes Savoisiennes des histoires littéraires et politiques des peuples; nous ne leur parlerons même pas de la géographie de ces pays où elles n'iront probablement jamais. Nous désirons seulement qu'elles connaissent l'histoire, la géographie et la littérature de leur propre pays; nous souhaitons surtout qu'elles sachent bien l'histoire et la géographie de l'Ancien et du Nouveau Testament. Nous croyons qu'elles auront appris assez pour préparer à la génération qui nous succédera, des mères de famille suffisamment instruites. Il est inutile de dire que ces connaissances-là doivent être acquises sans préjudice de l'éducation manuelle dont nous avons parlé plus haut.

[1] Voir note XVIII.

§ II.

Des institutrices. — Ecole Normale pour les former.

Le succès de l'éducation et de l'instruction dépend des institutrices. Il est donc nécessaire de ne recevoir dans l'enseignement que des femmes d'un mérite reconnu, d'une moralité irréprochable, d'une piété éclairée, instruites et capables de bien faire tous les ouvrages à l'aiguille qui seront une partie si importante de l'occupation des filles. Nous trouverons difficilement des femmes qui remplissent toutes les conditions exigées, si nous ne nous appliquons à les former.

Les couvents ne peuvent pas nous donner les institutrices que nous désirerions. Les jeunes personnes qui y font leur éducation, appartenant à de bonnes familles, ne se destinent pas à l'instruction des autres : c'est pour elles seules qu'elles apprennent. D'ailleurs, on ne leur dit rien de l'art difficile de la pédagogie. Tel, du reste, n'est pas le but des couvents, où il arrive quelquefois, si nous en croyons certaines personnes qui se disent bien informées, qu'une fille n'est pas toujours élevée selon l'état, la condition à laquelle elle est destinée. Nous avons nous-même entendu des mères se plaindre de ce que leurs filles étaient, matériellement parlant, mieux dans les couvents que dans leur famille.

Nous avouerons que nous ne sommes pas portés à

ajouter foi à tout ce que peuvent dire les parents à ce sujet. Nous savons trop bien que leurs jugements ne sont pas toujours à l'abri de la partialité ni du préjugé. Mais nous ne pouvons nous empêcher de reconnaître que si ce reproche était fondé, il suffirait, à lui seul, pour ne pas permettre aux futures institutrices d'aller faire leur éducation dans les couvents.

Où donc formerait-on des femmes pour l'instruction des jeunes personnes? Dans une Ecole Normale qui rendrait à l'instruction et à l'éducation des filles, les mêmes services que ceux que l'Ecole Normale des instituteurs rendrait aux garçons[1].

Etablie sur les mêmes bases, quant au fond, que l'Ecole Normale des instituteurs, elle en différerait néanmoins quant à l'étendue, à la nature et au nombre des objets d'enseignement. La lecture ordinaire des livres imprimés, celle des manuscrits, l'écriture, l'arithmétique, la géographie des Etats-Sardes, l'histoire de la Maison Royale de Savoie, l'Histoire Sainte, celle de l'Eglise, voilà à peu près pour l'intelligence, sans compter quelques connaissances pratiques qui ont des rapports avec l'art de l'éducation proprement dite. On enseignerait et on apprendrait à fond tout ce qui regarde la religion « qu'il faut ignorer profondément, dit Fénelon, pour ne pas savoir qu'elle est toute historique; c'est par un tissu de faits merveilleux que nous trouvons son établissement, sa perpétuité, et tout ce qui doit nous la faire pratiquer et croire. »

1 Voir note XIX.

Certes, ce n'est pas étendre trop le programme; il est cependant assez étendu, si les jeunes personnes le remplissent bien. Qu'elles sachent et « apprenez-leur qu'il doit y avoir pour leur sexe une pudeur sur la science presque aussi délicate que celle qui inspire l'horreur du vice[1]. »

Les professeurs-institutrices de l'Ecole Normale (qui seraient toutes engagées dans la religion par des vœux), feraient des cours d'économie domestique[2], apprendraient à tenir une maison, à régler les comptes, à faire tout ce qui regarde la comptabilité agricole. Quelques leçons d'horticulture ne seraient pas inutiles. Il serait bon aussi d'apprendre la manière la plus expéditive et la plus économique de tirer parti de ces petits détails domestiques qui semblent ne pas mériter l'attention; car rien n'est à mépriser dans un ménage, parce que rien n'y est méprisable.

[1] Fénelon. — *Educ. des filles.*

[2] « L'économie est une chose si importante dans les habitudes d'une femme, si essentielle à son bonheur et si nécessaire pour qu'elle puisse remplir convenablement ses devoirs d'épouse et de mère, que cette qualité peut passer avant toutes les autres qu'on peut exiger d'elle, et être placée immédiatement après les grandes obligations morales et religieuses qui lui sont imposées. De plus, c'est un art aussi bien qu'une vertu; et beaucoup de personnes, soit par ignorance, soit par irréflexion et avec les meilleures intentions du monde, s'abusent étrangement en fait d'économie.

«Mais il arrive trop souvent que l'éducation des femmes est complètement négligée sous ce rapport. Une jeune personne quitte son père et sa mère pour être placée à la tête d'une maison, sans qu'elle ne sache rien de ce qui pourrait la mettre en état de remplir cette tâche, et il en résulte des inconvénients fâcheux. L'attention, l'expérience peuvent bien suppléer graduellement au défaut d'instruction, mais ce n'est pas l'ouvrage d'un jour. » (*Mistress Chapone*, lettre VII.)

La femme est née pour l'ordre; elle a une intelligence de détails que l'homme ne saurait avoir. « Une femme judicieuse, appliquée et pleine de religion, est l'âme de toute une grande maison. Elle met l'ordre pour les biens temporels et pour le salut[1]. » Mais la femme qui possède de si précieuses qualités, les ignorera souvent elle-même, si elle ne rencontre personne pour lui en révéler le secret, si, dans son enfance, personne n'a réveillé dans son âme l'instinct de ses ressources puissantes. L'instruction et l'éducation doivent sonner l'heure de ce réveil. Venez les chercher à l'école de bonnes institutrices.

§ III.

Quelles doivent être les institutrices dans les campagnes. — Age et qualités des institutrices.

Demanderait-on si les communes doivent avoir pour institutrices des religieuses, des demoiselles ou des femmes mariées?

Les religieuses auront toujours la préférence. Toutefois, il y a un choix à faire : elles peuvent être fort pieuses sans avoir toutes les connaissances que l'on pourrait désirer.

Il va sans dire que les demoiselles qui se chargeraient de l'instruction des filles, seraient distinguées par leur moralité, leur vertu et leur piété. Cette charge, néan-

[1] Fénelon. — *Educ. des filles.*

moins, confiée à des femmes mariées, serait sinon en de meilleures mains, du moins entre les mains de personnes dont la réputation serait plus en sûreté. Et puis une mère de famille n'a-t-elle pas quelque chose de plus imposant et de plus recommandable? Elle semblerait augmenter en autorité à proportion de sa petite classe, qui deviendrait sa propre famille. On sent bien qu'il y aurait quelques inconvénients à donner une classe de filles à une mère de famille, mais on peut voir aussi que les avantages les compenseraient facilement.

Une femme, dont la complexion est d'ordinaire plus délicate que celle de l'homme, ne pourrait être institutrice qu'à l'âge de vingt-quatre ans. La santé est peut-la être plus importante des qualités dans la pédagogie.

Que l'institutrice soit d'une famille recommandable pour la probité, la religion et la piété, datant de loin dans les ancêtres[1]; que son mari, exerçant une profession honnête, soit un modèle de probité et d'honneur; qu'elle soit, si faire se peut, choisie parmi les femmes mêmes de la commune; qu'elle soit, en outre, d'une taille avantageuse, bien faite de sa personne, et qu'elle se recommande surtout par ce maintien de propreté qui est également éloigné de la recherche et de l'affectation.

Toutes ces qualités extérieures pourraient paraître puériles, s'il y avait quelque chose de puéril quand il s'agit de qualités. Nous ferons observer que l'on juge toujours par l'extérieur, et que les jeunes filles règlent toute leur conduite sur leurs institutrices.

[1] *Dos est magna parentium virtus.* (Horace.)

CHAPITRE QUATRIÈME.

§ I.

Des salles d'asile. — Leur but.

Nous ne terminerons pas ces considérations générales, sans mentionner les salles d'asile pour l'enfance. Cette utile institution a commencé à s'introduire dans quelques localités. On compte des salles d'asile à Pignerol, à Turin; il y en a une à Annecy. Nous voudrions que chaque commune eût la sienne. Ici, nous n'avons d'autre intention que d'en faire mieux connaître et l'utilité et le but [1].

Que voit-on le plus souvent dans toutes les villes et dans toutes les communes? Une multitude de malheureux enfants, à peine vêtus, dégoûtants de malpropreté, exposés à des accidents de tout genre, qui menacent leur vie, leur santé, et au danger plus grave encore d'une dépravation précoce. Journellement témoins des scènes de désordre qu'engendre, dans la maison paternelle, la misère si irritable et si violente, lorsqu'elle n'est pas religieuse, ils ne tardent pas à balbutier le blasphème et l'injure, et à donner, dans un âge tendre, le spectacle affligeant des plus mauvaises passions.

[1] Voir note XX.

Nos écoles ordinaires sont impuissantes contre ce mal; elles le sont également à le prévenir. Ce n'est que vers les sept à huit ans qu'elles reçoivent l'enfant; et encore, pour combien de temps le reçoivent-elles? Quatre heures par jour au plus! A six ans, cependant, les premières impressions, toujours si vives, ont laissé une profonde empreinte, les inclinations se sont fortifiées, l'enfant a apporté à l'école des habitudes vicieuses. L'instituteur le plus habile et le plus vertueux peut-il, raisonnablement, les corriger pendant ces quelques heures de la journée, après lesquelles son faible élève est abandonné à l'entraînement de l'exemple et de ses propres penchants?

Il se rencontre bien, dans quelques rares localités, de petites écoles où de pauvres femmes, se faisant gardiennes plutôt qu'institutrices de jeunes enfants, s'occupent de leur apprendre à prier Dieu et à lire; mais la rétribution que l'on exige, quelque légère qu'elle soit, écarte de ces écoles les classes indigentes. Elles ne sauraient, en outre, être appropriées à leur destination. Privée d'air et d'espace, l'enfance y est captive et condamnée, sous peine d'un insupportable désordre, à un silence et à une immobilité contraires à sa nature. Par l'effet inévitable de la méthode vicieuse d'enseignement à laquelle on l'assujettit, à l'exception de quelque minutes, les longues heures de la journée sont perdues pour l'instruction comme pour l'amusement.

C'est pour obvier à ces inconvénients que les salles d'asile ont été instituées. Leur but est l'éducation religieuse, morale, intellectuelle et physique des enfants

dont les parents sont assez malheureux pour n'avoir ni le temps, ni la faculté de la leur donner.

Dans un vaste local[1] qui réunit toutes les conditions de salubrité, s'élèvent plusieurs rangées de gradins, capables de recevoir un très-grand nombre d'enfants.

A leurs regards se présente l'image de Celui qui a dit : *Laissez venir à moi les petits enfants.* Sur les murs sont tracées les lettres de l'alphabet, les figures les plus simples de la géométrie, de courtes sentences morales et religieuses. Au milieu sont placés les tableaux et les divers objets qu'emploie une méthode ingénieuse pour donner l'enseignement.

Près de cette salle en est une autre spécialement destinée aux repas et aux récréations pendant la saison rigoureuse. En dehors, s'étend un préau en partie découvert, et exposé de la manière la plus favorable à la santé des enfants, qui y trouvent tout ce qui peut favoriser leurs yeux.

Ainsi tout est disposé pour conduire de front l'éducation religieuse, morale, intellectuelle et physique des enfants. Mais pour atteindre le but qu'on se propose, il faut que l'action que l'on exerce sur eux soit précoce, longue et continue. Aussi l'Asile les reçoit-il dès l'âge de deux ans, tous les jours de l'année, et depuis le lever du soleil jusqu'à son coucher.

Le temps est sagement partagé entre les soins du corps et ceux de l'intelligence. Les premiers, on le conçoit, obtiennent une large part. Il faut une santé ro-

[1] Voir note XXI.

buste à des êtres destinés à payer de leur sueur le pain de chaque jour. D'ailleurs l'éducation qui est ici l'objet principal, se donne aussi bien dans les jeux du préau que dans les leçons de la classe. Celles-ci se composent d'une suite d'exercices variés et habilement appropriés à la faiblesse de cet âge. Les enfants ont besoin de mouvement, on les fait marcher; ils aiment à parler, on les fait chanter. Les petites évolutions par lesquelles ils passent fréquemment d'un exercice à l'autre, tout en les délassant, les habituent à l'ordre et à la régularité. Leurs chants composés avec soin expriment tantôt des pensées morales et religieuses, tantôt les éléments des choses qu'ils apprennent, les noms des lettres, ceux des premiers nombres. L'instruction donnée de cette manière n'a plus rien que d'attrayant; elle devient un jeu.

Tous les exercices de l'Asile ont ce caractère. Ils se font sans le secours des livres; la maîtresse en tient lieu; elle prie et l'on prie avec elle; elle raconte et l'on répète; elle interroge et l'on répond. Ses récits sont de touchantes histoires tirées de la Bible, des anecdotes simples et instructives; ce sont des notions sur les objets les plus curieux, sur les animaux les plus utiles. Des images préparées d'avance ou tracées à l'instant, achèvent de rendre ses explications sensibles aux yeux.

L'attention générale, ainsi rappelée sur un seul et même point, est fortement soutenue par ce désir si vif chez les enfants de se surpasser les uns les autres. C'est la méthode d'enseignement simultané dans toute

la perfection dont elle est susceptible; elle se montre ici d'une puissance prodigiuse. On conçoit à peine la quantité d'idées justes que l'on peut introduire par ce moyen dans ces jeunes intelligences; c'est au point que l'élan de l'institutrice a besoin d'être contenu. Elle est sans cesse portée à sortir des limites d'un enseignement d'autant plus restreint qu'il n'est qu'accessoire.

Ce serait donc faire une œuvre éminemment utile que de propager les salles d'asile; ce serait remplir une importante lacune dans l'éducation du peuple; ce serait arracher un grand nombre d'enfants à tous les dangers d'une corruption précoce, et préparer ainsi à la société quelques bons citoyens de plus.

§ II.

Des crétins.

Mais pour une certaine classe d'individus peu nombreux heureusement, l'enfance n'est pas seulement les cinq ou six premières années qui suivent le moment de la naissance, c'est toute la vie. Leur état habituel d'imbécillité ne leur permet pas d'être utiles à la société. Ils vivent tellement séparés d'elle, qu'on ne daigne pas même jeter sur eux un regard de pitié. Est-ce mépris, indifférence ou injustice? L'injustice, comme le mépris et l'indifférence, serait un crime. Qu'est-ce donc? on ne sait; mais il est certain que les crétins ne sont

regardés par personne. Tels qu'on les voit, ils sont nos frères ; à ce titre, ils ont droit à nos égards.

Mais, dira-t-on, quel parti voulez-vous tirer des crétins, de ces êtres à qui Dieu semble avoir refusé l'intelligence? Nous répondrons que l'abbé de l'Epée, en donnant ses soins avec tant de succès aux sourds-muets, a fermé la bouche à ceux qui prétendent qu'on ne saurait rien faire des crétins. Serait-il plus difficile de rendre des crétins à la société, qu'il ne l'a été à l'abbé de l'Epée de lui rendre des sourds-muets?

Pourquoi donc les crétins, qui voient et qui entendent, et qui quelquefois savent un peu parler, n'apporteraient-ils pas leur quote-part de travail au bien public? On les nourrit, on les vêtit fort mal, il est vrai, sous prétexte peut-être qu'ils ne font rien ; mais s'ils ne font rien, c'est qu'on ne cherche pas à les occuper. Ne se tromperait-on pas en les croyant tout à fait ineptes? Ne peut-on pas nous accuser nous-mêmes avec raison, s'ils sont des membres inutiles? Et pourquoi aussi ne demanderait-on pas à la physiologie et à la médecine toutes leurs ressources et toutes leurs lumières pour arracher ces pauvres créatures à leur triste sort?

Quand on considère que l'on rend à la société les aveugles et les sourds-muets, on s'étonne que cette classe de citoyens malheureux n'ait encore rencontré personne pour plaider leur cause. Peut-être sommes-nous les premiers à demander pour eux une salle d'asile. Certes, l'entreprise ne serait pas difficile. Le nombre des crétins serait probablement assez restreint, et il

viendrait sans doute un jour où l'on n'en rencontrerait plus un seul. Des exercices appropriés à leur état, des occupations utiles, des jeux, une bonne nourriture, etc., contribueraient, nous n'en doutons pas, à rendre un peu moins déplorable la condition de ces êtres abandonnés[1].

Ce qui doit ajouter à l'intérêt qu'inspire leur sort, c'est qu'ils se rencontrent le plus souvent dans les familles pauvres. Ils sont nos lépreux. Les laissera-t-on toujours à la charge de leurs parents qui ne peuvent rien faire pour eux? Nous qui sommes si fiers du nom chrétien, souffrirons-nous plus longtemps que ces êtres délaissés soient privés du facile bienfait d'une éducation physique?

Rassemblez-les dans un Asile. Là, ils trouveront des soins que demande leur position exceptionnelle. Ils feront ce qu'on leur fera faire; machinalement ou non, il importe peu, pourvu qu'ils le fassent. On dresse des animaux, pourquoi ne viendrait-on pas à bout de dresser à quelques travaux des êtres qui sont nés avec une intelligence comme la mienne ou la vôtre[2]?

Nous ne parlerons ni des sourds-muets ni des aveugles; le problème de leur éducation a été résolu. Seulement, nous ne saurions trop nous hâter de rendre utiles ceux qui se trouvent parmi nous, en les retirant dans des maisons où des maîtres habiles leur prodigueraient tous les soins possibles. « Nous employons

[1] Voir note XXII.

[2] Il y a à Bicêtre 80 idiots qui ont appris à lire, à écrire et à calculer.

tous nos efforts pour nous procurer de bons fruits, de belles fleurs, des animaux vigoureux[1] »; ne serait-il pas honteux de négliger totalement cette race d'hommes, comme si elle nous touchait de moins près, « comme s'il était plus essentiel d'avoir des bœufs gras et forts, des pêches odorantes et des tulipes bien tachetées, que quelques citoyens méprisés d'abord, mais rendus ensuite à la famille par nos soins généreux et empressés[2]? »

A Dieu ne plaise que nous accusions notre société de tous les vices, de toutes les lacunes qui ne devraient pas exister dans un système complet d'éducation! Ce que nous voulons, c'est que tous nos concitoyens secondent de leur concours unanime et de leurs efforts empressés, le zèle et les lumières de ceux qui nous gouvernent, pour entrer dans des voies générales d'amélioration et de progrès. L'éducation physique et morale de l'homme n'a pas encore atteint son plus haut développement. Le bien-être des peuples n'est point encore ce qu'il doit être. Que de patience, que d'habileté, que de persévérance ne faut-il pas pour faire un peu de bien! Mais on ne doit pas s'arrêter devant la difficulté. Il faut savoir oser avec sagesse. Il faut surtout se bien garder de se rendre coupable envers son pays, en gardant une réserve silencieuse sur un sujet qui intéresse tout le monde. Au reste, à quelle époque de la civilisation, à quelle réunion d'intelligences et de bons sentiments pourrions-nous mieux

[1] Plutarque.
[2] Cabanis.

nous adresser, lorsqu'il s'agit de la prospérité des peuples et que nous avons à plaider la cause de l'humanité?

Seul, un gouvernement ne peut tout faire. Il faut coopération de notre part. Nous abhorrons les opinions de ces hommes qui ne voient que des ennemis dans ceux qui gouvernent, qui croient que l'obéissance et la soumission sont des vertus d'esclaves, et que l'on ne peut être heureux, si l'on est sous quelque dépendance. C'est une pensée infernale que celle qui tend à ridiculiser les institutions d'un pays. « On peut en abuser sans doute; mais l'abus ne prouve rien contre leur mérite personnel. Elles ne sont jamais radicalement mauvaises. Elles peuvent être susceptibles de quelques modifications ou de quelques améliorations que le temps et les usages auront exigées; mais jamais ou très-rarement du moins, elles deviennent surannées[1]. » Les nations ne gagnent rien à renverser leurs institutions antiques, au lieu de les perfectionner ou de les corriger. Aussi nous ne demandons qu'à modifier, qu'à améliorer, jamais à détruire. « Un gouvernement est-il mauvais? Il faut s'en aller ou rester soumis à ses lois, sans prendre part à ses fautes, et persévérer dans la pratique de toutes les vertus, comprise celle d'exposer sa vie plutôt que de se rendre complice d'aucune iniquité[2]. »

[1] M. de Maistre.

[2] Sylvio Pellico, Chap. inédits. Nouv. édit. de *Mes Prisons*. (Paris, Charpentier. 1840).

SECONDE PARTIE.

OBJET DE CETTE SECONDE PARTIE.

Le programme des études étant déterminé par le *Calendarium*, et l'acceptant tel qu'il est, faire voir qu'il y a, dans l'enseignement secondaire, des lacunes qui ne lui permettent pas de répondre aux exigences littéraires du siècle, et exposer par quels moyens il serait possible de rendre les études plus étendues, plus fortes et plus complètes, afin qu'elles pussent tenir un rang honorable parmi les études classiques, qui sont le plus justement célèbres en Europe.

Tel est le problème que je me suis posé, et que j'ai essayé de résoudre, en traitant séparément :

1° Des études secondaires;

2° De l'émulation;

3° Des punitions;

4° Des professeurs;

5° Du projet d'une Ecole Normale secondaire;

6° De quelques idées générales sur les méthodes;

7° De l'injustice des parents envers les maîtres et de leur insouciance pour donner l'instruction à leurs enfants;

8° Des bibliothèques et de leur composition.

Entrons en matière.

CHAPITRE PREMIER.

« Et gaudium mihi et solatium in litteris : nihilque tam lætum est, quod non per has lætius fiat : nihil tam triste, quod non per has minus triste. »

PLINE.

§ I.

De la Grammaire et du soin avec lequel on doit l'étudier. — Qu'elle a un double objet. — Domaine que les anciens lui donnaient. — Pourquoi on fait étudier la Grammaire jusqu'en Troisième.

L'enseignement secondaire commence en Sixième et finit en Rhétorique inclusivement. Il comprend la grammaire française, la grammaire latine, l'étude de la littérature française et celle de la littérature latine.

Des auteurs français et des auteurs latins sont donc les seuls permis et autorisés dans nos collèges.

Pour suivre un ordre naturel, commençons par l'étude de la Grammaire.

La Grammaire qui, de tous les livres dont on se sert dans les classes, est sans contredit le plus nécessaire, a deux parties distinctes : elle traite d'abord des mots considérés isolément; elle nous donne ensuite la connaissance de la proposition, considérée dans ses éléments les plus simples, puis sous toutes les formes qu'elle peut prendre.

Ici tout est profondément philosophique. Le langage parlé ou écrit étant la manifestation *matérielle* de la

pensée, les principes sur lesquels il repose sont ceux de la pensée elle-même. Ils sont aussi rigoureusement logiques que la science des mathématiques. On ne saurait les bien comprendre si on n'y apporte un travail constant, une application soutenue et surtout beaucoup de réflexion.

La Grammaire est un art ou une science.

Comme art, elle doit nous donner les règles qui ont rapport aux mots d'une langue en particulier, enregistrer les modifications qu'ils éprouvent avec le temps, et nous tenir au courant de tous les changements qu'il plaît à la mode de leur faire subir; car on sait que, si le principe pensant est immuable, le langage qui est l'expression extérieure de la pensée, ne l'est pas et qu'il est soumis à tous les caprices de l'usage, comme l'a dit Horace :

Cadentque
Quæ nunc sunt in honore vocabula, si volet usus
Quem penes arbitrium est et jus et norma loquendi.

La partie *logique* de la Grammaire, qui porte ses vues si haut et si loin, puisqu'elle fait comparaître à son tribunal les principes constitutifs de tous les idiômes pour les discuter ensuite, doit être considérée comme science : c'est le domaine de la Grammaire Générale.

Je ne m'attacherai pas à faire voir les rapports et les différences de l'art grammatical d'avec la science grammaticale : ce serait m'engager dans une dissertation pour le moins inutile. Ce qui importe, c'est que l'on sache bien que la connaissance de la langue que

l'on parle ne saurait être portée trop loin. L'on ne peut rien acquérir de plus beau. Certes, depuis que la plume et la parole font cause commune pour commander aux intelligences, la langue est devenue une arme bien autrement nécessaire qu'aux temps de Démosthène et de Cicéron.

L'étude des principes de la langue devrait donc absorber la plus grande partie des heures que l'on passe au collége. Mais quand on considère avec quelle négligence on s'en occupe, il y a lieu de se demander si on sait bien quel est le but qu'on s'est proposé en faisant ce que l'on appelle ses études.

On est fier cependant de parler et d'écrire correctement. On a raison : c'est le meilleur signe d'une bonne éducation. Mais il ne s'agit pas seulement d'écrire sans faire de fautes contre les règles de l'orthographe, ainsi qu'on l'entend généralement, mais d'écrire, d'exprimer sa pensée selon le génie de la langue. Car écrire sans faire de fautes contre l'orthographe et avoir du style, ce sont deux choses bien différentes.

Or, apprendre à ne pas faire de fautes contre l'orthographe, et à exprimer sa pensée avec clarté, précision et justesse, tel est le double but de la Grammaire.

Les auteurs latins que nous étudions ne s'y sont pas trompés. En effet, auraient-ils laissé à la postérité des ouvrages si bien pensés et si bien écrits, si la langue n'eût pas fait leur principale étude? Chez les Romains, elle était tout. « A Rome, dit Rollin, les enfants, dès le berceau, étaient formés à la pureté du langage. Ce soin était regardé comme le premier et le plus essentiel,

après celui des mœurs[1]. » Ce même soin « était particulièrement recommandé aux mères, aux nourrices, aux domestiques. On les avertissait de veiller, autant qu'il était possible, à ce qu'il ne leur échappât jamais d'expression ou de prononciation vicieuse en présence des enfants[2]. »

Les règles de la Grammaire sont fastidieuses, dit-on; on ne peut les étudier sans ennui. Mais, outre qu'il « est honteux, comme le dit Rollin, que nous ignorions notre propre langue, l'étude de ces règles considérée en elle-même, est bien moins longue et bien moins difficile qu'on ne le croit communément. Ce n'est pas un petit mérite de les bien posséder et de s'en servir à propos. Il en est de cette étude comme de tout autre travail : les principes en sont durs, mais les fruits en sont doux. »

« La Grammaire, dit La Harpe, est le fondement de toutes nos connaissances, puisqu'elle rend compte des mots, qui sont les signes nécessaires de nos idées[3]. »

Les idées et les mots sont donc inséparablement unis. Ainsi, le but qu'elle se propose d'atteindre est bien plus élevé qu'il ne le paraît d'abord; car la Grammaire touche à tout ce que la Logique et la Rhétorique ont de plus important, puisqu'elle est l'art qui apprend à parler et à écrire correctement, c'est-à-dire d'après toutes les règles reçues par l'usage, approuvées et suivies par les plus grands littérateurs et les plus grands philosophes.

On voit par là qu'il y a entre la Grammaire, la Rhé-

[1] *Traité des Etudes.*
[2] Quintilien, liv. 1, ch. 1.
[3] Voir note XXIII.

torique et la Logique des rapports très-nombreux. On dirait une colonne dont la Grammaire est la base et la Logique le chapiteau. Ce sont les trois Grâces du discours : qu'elles parlent par votre bouche, vos auditeurs seront enchaînés avec les chaînes d'or du dieu de l'Éloquence.

Ne nous étonnons donc point que les anciens qui, n'en déplaise à certains esprits, pensaient et parlaient aussi bien que nous, aient eu une si haute idée de la Grammaire. Il est vrai qu'ils ne la séparaient pas de la Rhétorique et de la Logique. « Ils sont dans une grande erreur, dit Quintilien, ceux qui se moquent de la Grammaire comme d'un art qui n'a rien que de bas et de méprisable, puisqu'étant à l'Éloquence ce qu'est le fondement à l'édifice, si elle n'est établie sur des bases solides dans l'esprit, tout ce que l'on y mettra ensuite tombera par terre. Cet art est nécessaire aux enfants... Et on peut dire que, par un avantage qui lui est particulier entre tous les arts, il a plus de solidité et de prix que d'ostentation et d'éclat. Il y a, ajoute-t-il, beaucoup de choses dans la Grammaire qui servent non-seulement à former l'esprit de ceux qui commencent, mais encore à exercer et à éprouver la suffisance des personnes les plus habiles[1]. »

Sans prendre pour des oracles tout ce qu'ont dit les anciens, on ne peut disconvenir qu'il n'y ait dans leurs opinions un caractère tout particulier de raison et de bon sens, et qu'à ce titre ils méritent qu'on les écoute

[1] Livre 1, ch. 4.

avec respect. Ils n'ont rien laissé par écrit qui ne prouve évidemment combien ils étaient jaloux de la science grammaticale. Persuadés, comme le dit Lancelot, que les plus petites choses deviennent grandes lorsqu'elles peuvent servir aux plus grandes, ils la regardaient comme la porte de tous les arts; ils disaient « que les lettres n'ont pas de plus beaux fondements, qu'elle est la mère glorieuse de l'Éloquence, qu'elle apprend comme il faut penser, comme il faut parler pour exciter l'enthousiasme; ils la regardaient comme la maîtresse absolue de nos paroles et comme la gloire et l'honneur du gentre humain[1]. »

C'est porter bien haut, sans doute, la science grammaticale; mais il n'y a rien là d'exagéré, si l'on donne à la Grammaire un domaine aussi étendu que le faisaient les anciens[2].

Nous nous serions bien gardés d'emprunter à l'antiquité des témoignages en faveur de la Grammaire, si nous ne savions le peu de cas que l'on en fait généralement. Il est certain que, de tous les livres classiques, c'est la Grammaire qui déplaît le plus, c'est-à-dire que c'est le livre le plus nécessaire, celui dont l'étude est la plus indispensable dans le commerce de la vie, qui reçoit toutes les malédictions des écoliers.

La Réforme[3] qui a prescrit la Grammaire jusqu'en Troisième inclusivement, en a bien senti la haute im-

[1] Cassiodore.

[2] Voir note XXIV.

[3] On donne ce nom au Conseil royal de l'Instruction publique dans les États-Sardes.

portance. Elle a voulu, par cette sage mesure, que les élèves qui sortiraient du collège sussent parler et écrire. C'est pourquoi plus l'on considère la négligence coupable des écoliers, et nous dirons même celle de la plupart des professeurs, moins il y a lieu de s'étonner que l'on rencontre les fautes les plus grossières d'orthographe et de langage, quand on lit l'écriture d'un grand nombre de ceux qui passent pour avoir fait leurs études.

« Il est bien difficile, dit Corticelli, dans une lettre au pape Benoît XIV, que nous lisons au commencement de sa grammaire italienne, il est bien difficile que celui qui ne sait pas parler sa langue maternelle avec pureté et élégance, puisse acquérir le talent de parler un latin passable; car on ne peut pas dire en latin ce que l'on ne sait pas dire dans sa propre langue. Et n'est-il pas honteux d'avoir la prétention de bien connaître une langue étrangère, de s'y adonner de toutes ses forces, quand on ne pense pas même à celle que l'on parle tous les jours? »

La grammaire latine et la grammaire française ont des rapports communs. Étudiez-vous le latin? jamais vous ne le saurez bien si vous négligez le français, et l'on peut dire que vous ne comprendrez qu'imparfaitement le français si vous ne savez pas le latin. Ces deux langues sont, en quelque sorte, solidaires de leur génie respectif. Voulez-vous écrire bien en français, a-t-on dit quelque part? Traduisez Cicéron[1]. Mais comment

[1] C'est aussi l'opinion du Philosophe de Genève : « Il faut appren-

traduire le plus élégant des auteurs latins, si l'on ne sait pas même les principes de la langue que l'on parle?

§ II.

Faire l'application des règles de la Grammaire aux auteurs. — Que, dans les classes élémentaires, on ne doit pas faire la critique des ouvrages. — S'habituer au commerce des auteurs. — De ceux qui prétendent que c'est rétrograder que d'apprendre les langues anciennes et qu'elles sont inutiles.

On ne doit pas étudier la Grammaire sans vérifier les règles qu'elle donne, sur les auteurs qui sont adoptés pour la classe où l'on est.

Mais expliquons-nous sur le mot *Auteur*.

Par *Auteurs*, nous n'entendons pas exclusivement les poëtes, les orateurs avec lesquels on commence à faire connaissance en Seconde et en Rhétorique. Nous voulons parler de tout livre d'histoire ou de poésie qui est en usage dans telle ou telle classe. Par exemple, en Sixième, pour le français, la petite histoire ancienne du P. Loriquet et les Fables de La Fontaine, le *De Viris* et les Fables de Phèdre pour le latin, seraient les auteurs d'après lesquels on devrait faire la vérification dont nous parlons. En Troisième, pour le français, ce seraient les morceaux choisis de Fénelon, de Bossuet, de Buffon; pour le latin Salluste, Cicéron, Tite-Live.

On ne saurait s'y prendre de trop bonne heure pour accoutumer les jeunes intelligences à reconnaître cette

dre le latin, dit-il, pour bien savoir le français; il faut étudier et comparer l'un et l'autre pour entendre les règles de l'art de parler. »

espèce de solidarité grammaticale qui existe entre les préceptes de la langue et les écrivains dont les ouvrages sont, en quelque sorte, des grammaires vivantes. Car la grammaire s'appuyant sur les grands écrivains, nous donne pour règles leurs façons de parler et d'écrire.

Si l'on oublie l'importante précaution de renvoyer constamment la grammaire aux auteurs et les auteurs à la grammaire, on étudie isolément, et l'on est porté à croire que ce qu'elle dit, n'a aucun rapport avec ce qui est écrit dans les ouvrages, comme aussi on peut se persuader que les meilleurs auteurs ont écrit sans avoir égard aux règles de la grammaire dont ils ne savaient que faire.

Au contraire, par le rapprochement simple et facile de la grammaire et des auteurs, on pénètrera mieux dans le génie la langue, on sera mieux préparé à passer d'une classe à l'autre, on commencera à connaître non pas les ouvrages en tant que chefs-d'œuvre (il ne s'agit pas de chefs-d'œuvre dans les classes qui ont les éléments pour objet), mais la simplicité et le naturel des locutions, des tours et des expressions mêmes les plus ordinaires du langage.

Il y a des professeurs qui ne trouvent bien souvent que des défauts de plan et de rédaction dans les ouvrages qu'ils expliquent. Ils passent des classes tout entières à prouver à leurs élèves que l'auteur n'a pas su ce qu'il a écrit.

Il ne s'agit pas de cela. Dans les classes élémentaires, ces sortes de défauts doivent être cachés. Ce n'est point

pour vous voir déclamer contre les grammairiens qu'ils viennent entendre vos leçons, mais pour apprendre de vous à les aimer et à les estimer. Laissons la critique aux grands parleurs, aux beaux esprits. Un professeur de grammaire ne doit pas leur ressembler. Soyons comme des sourds et des aveugles : ne voyons pas les défauts des ouvrages qui sont entre nos mains; n'entendons pas les reproches qu'on leur fait. Il nous suffit qu'ils ne renferment pas d'hérésies grammaticales. Etudions, méditons et soyons persuadés que l'on sait déjà beaucoup quand on sait bien, quand on comprend bien tout ce qu'il y a dans un livre même petit et défectueux.

Le commerce des bons auteurs français[1] ne doit pas être négligé; on ne perdra jamais rien à les fréquenter. Ils nous apprendront ce qu'ils ont appris avec les anciens; nous connaîtrons, nous goûterons avec eux le génie de la langue française, comme ils ont connu et goûté le génie de la langue d'Athènes et de celle de Rome : car c'est pour avoir vécu dans l'intimité des anciens, qu'ils ont légué à la postérité de si admirables chefs-d'œuvre. « L'esprit formé et nourri du suc de l'antiquité, dit Rollin, se transforme en sa substance, et se fortifiant peu à peu, en vient au point que l'idée du beau que l'on s'est rendue familière par l'habitude avec les anciens, et qui s'est profondément gravée dans l'âme, y produit son effet, même sans que l'on y pense, et rend l'ouvrage conforme au modèle, même

[1] Voir note XXV.

sans la réflexion de l'artisan, en un mot, fait renaître dans les hommes d'aujourd'hui le goût et l'élégance attique et l'urbanité romaine.

« Ainsi se forment les grands hommes dans la république des lettres. C'est de cette source qu'est sorti ce nombreux essaim d'écrivains excellents en tout genre qui ont fait l'ornement du siècle de Louis XIV et qui brillent encore aujourd'hui. Tous ils ont connu le goût de l'antique; et il suffit d'une légère connaissance de l'antiquité pour reconnaître que tous ils n'ont entrepris d'écrire qu'après s'être enrichis des dépouilles de Rome et d'Athènes[1]. »

Mais à quoi bon se familiariser avec les auteurs du XVIIe ou du XVIIIe siècle, et surtout avec les écrivains du siècle d'Auguste? Chaque siècle n'a-t-il pas sa façon de parler? N'est-ce pas faire rétrograder les esprits que de les transporter non pas à deux cents, mais à dix-huit cents ans en arrière?

Les langues anciennes sont moins le but que le moyen de l'instruction. Ce n'est pas seulement la grammaire dans sa lettre morte, mais la langue dans sa vie pleine de sève, et surtout la science de l'antiquité que nous apprenons dans ces beaux types de toutes les langues. Cette étude facilite et établit sur des bases plus solides la connaissance de la langue maternelle, qui apparaît alors à l'esprit, non plus comme une simple habitude qu'on est les maître de traiter négligemment, mais comme un don de la Providence qu'on doit travailler

[1] Rollin, *Traité des Etudes.*

à perfectionner en lui donnant cette même grâce de formes et d'expressions qu'on admire dans les chefs-d'œuvre de l'antiquité.

« Sans parler, dit La Harpe, d'un fait reconnu, qu'il n'a pas existé parmi les modernes un seul homme du premier ordre dans les lettres, dans les sciences, dans la magistrature, dans le ministère ecclésiastique, qui n'ait été un excellent humaniste, on peut dire que l'étude des anciens, dans l'éducation, est appuyée sur un principe incontestable : c'est que les anciens étaient les meilleurs modèles dans les arts de l'esprit, c'est sur eux qu'il convient de former l'intelligence et le goût, et de modeler les travaux de la jeunesse..... Ce qui est de fait, c'est que tout ce que nous savons, nous le tenons des anciens. On demande quelquefois, sans trop savoir ce que l'on dit, à quoi sert le latin qu'on ne parle pas, et le grec dont on ne parle plus qu'un idiôme défiguré? C'est à former de toute manière et sous tous les rapports, l'esprit, la raison, le goût de la jeunesse étudiante. Ne dirait-on pas que dans les études on n'apprend que des mots, en apprenant le latin et le grec? Oublie-t-on que les jeunes gens ont entre leurs mains les historiens, les orateurs, les poëtes dramatiques, épiques, satyriques, les philosophes, les érudits de la Grèce et de Rome? Et combien d'idées de toute espèce, combien de sortes d'instructions entrent dans leur tête en même temps que la connaissance de la langue grecque et de la langue latine! »

Ceux qui prétendent que les langues anciennes sont inutiles, n'en ont certainement pas fait une étude sé-

rieuse. En effet, une telle objection suppose de l'ignorance ou de la présomption. Peut-on dire que l'on sait ce que c'est que le génie d'une langue que l'on n'a pas ou que l'on a mal étudiée? Et parce que l'on fait quelquefois le feuilleton, acquiert-on le droit de calomnier les auteurs anciens? Assurément non.

Mais il ne peut y avoir que certains faiseurs de romans, qui, prenant le titre d'hommes de lettres, osent dire hautement qu'un écrivain élégant du XIXe siècle n'a pas besoin d'être versé dans les littératures de Rome et d'Athènes. Nous dirions presque qu'ils ont raison; car pour faire ce qu'ils font, il est tout-à-fait inutile de savoir par cœur Virgile et Homère. Le feuilleton romantique d'un journal leur en dira plus peut-être que ces pages grecques ou latines, qui ont coûté des veilles si laborieuses à ceux qui les ont écrites.

Les littérateurs comme les savants les plus distingués de nos jours, ont étudié et étudient encore avec ardeur les langues contre lesquelles déclament cette foule de demi-lettrés qui assiégent nos imprimeries. On dirait que la réputation de nos grandes renommées s'augmente en proportion de la connaissance qu'ils ont acquise de l'antiquité, et qu'elle serait vouée à l'oubli, s'ils venaient à perdre le goût de la littérature approfondie des siècles de Périclès et d'Auguste.

Pourquoi les vrais amis du beau, du vrai, du sublime disent-ils que la littérature pâlit de jour en jour? Ne serait-ce point parce que l'étude des anciens a semblé faiblir parmi nous? Car on a pu remarquer que la décadence a daté du moment où l'on a cessé

de se nourrir sérieusement des auteurs de l'antiquité. Les lettres s'en vont, dit-on souvent dans le monde littéraire. Nous le croyons bien : c'est un fait évident. Celui qui en douterait, n'aurait qu'à mettre en regard les unes des autres les pièces les plus prônées de nos jours, avec les pièces même les plus ordinaires des auteurs du XVIIe siècle; il ne tarderait pas à voir qu'il n'y a pas de comparaison possible.

Quels écrivains d'aujourd'hui peut-on invoquer comme autorité pour le langage? Ceux dont les œuvres respirent un peu l'antique. Quant aux autres, que l'on veut bien mettre quelquefois au nombre ou à côté de nos sommités littéraires, ne préjugeons rien de leurs travaux. Il faut du temps, a dit Voltaire, avec raison, pour que les réputations mûrissent[1]. Il est bien permis de douter si leurs écrits jetteront encore quelque éclat, après qu'ils auront subi une épreuve, je ne dis pas de cent, mais de cinquante années seulement. « Il n'y a que l'approbation de la postérité qui puisse établir le vrai mérite des ouvrages. Quelque éclat qu'ait jeté un écrivain durant sa vie, quelques éloges qu'il ait reçus, on ne peut pas pour cela infailliblement conclure que ses ouvrages soient excellents. Le faux brillant, la nouveauté du style, un tour d'esprit qui était à la mode, peuvent les avoir fait valoir, et il arrivera peut-être que, dans le siècle suivant, on ouvrira les yeux, et que l'on méprisera ce que l'on a admiré[2]. »

1 Siècle de Louis XIV.

2 Boileau, *Réflexions crit.*

§ III.

De la grammaire française de Lhomond. — De l'analyse grammaticale et de l'analyse logique. — Que le professeur doit être philologue.

La grammaire française de Lhomond est la seule adoptée pour les classes[1].

Entre un si grand nombre de livres élémentaires qui ont paru sur la langue française, nous sommes heureux d'avoir conservé ce court et excellent ouvrage, si parfaitement adapté à l'âge pour lequel il a été fait. Brièveté, simplicité, lucidité, il réunit toutes les bonnes qualités d'un bon petit livre. Il apprendra à un enfant tout ce que l'on doit raisonnablement exiger de lui, en fait d'orthographe usuelle. Nous dirions même qu'un élève déjà avancé qui le posséderait bien tout entier, pourrait écrire le français très-correctement.

Mais n'oublions pas que cette grammaire n'est bonne que pour un temps; elle devient inutile dès que l'on a franchi le seuil de la Quatrième. A partir de là, il en faut une plus étendue, plus développée, qui montre la langue dans ce qu'elle a de beau, qui s'occupe beaucoup de son génie et un peu moins des mots. Car il faut que la grammaire française, disons mieux, que l'étude de la langue française aille de front avec le latin. Ces deux langues ont, dans le fond, tant de res-

[1] Je veux parler de la grammaire de Lhomond, telle qu'il l'a composée lui-même, non telle qu'on l'a faite après lui.

semblance, que l'on ne peut les séparer dans l'enseignement.

Sans prétendre critiquer la grammaire de Lhomond, nous ferons remarquer que l'auteur ne dit presque rien de l'analyse grammaticale et rien du tout de l'analyse logique.

Il supposait sans doute qu'il faut avoir l'intelligence plus développée que ne l'ont, en général, les enfants auxquels il adresse sa grammaire, pour qu'on puisse leur faire faire avec fruit ces sortes d'exercices. Nous ne partageons pas son opinion, et nous croyons qu'aujourd'hui peu de professeurs pensent comme a pensé Lhomond.

Soit que l'on considère l'analyse sous le rapport purement grammatical, soit qu'on la considère sous le rapport logique, elle est de la plus haute importance. Il n'est pas possible d'avoir l'intelligence de sa langue sans ce double secours.

En effet, les mots dépendant les uns des autres, sont soumis à des lois invariables qui sont la base de l'orthographe. Or, comment bien comprendre ces lois sans le secours de l'analyse grammaticale, qui est le seul moyen dont on puisse faire usage pour se rendre compte des mots dont l'orthographe est l'objet?

Considérée logiquement, l'analyse a un but plus élevé : elle s'occupe des pensées qui sont le fond du discours et de leur rapport dans l'ordre et la distribution de la phrase ou de la période. Elle comprend en grand toute la logique du langage. Rien ne passe inaperçu, et, avant d'entrer dans les classes qu'on ap-

pelle littéraires, elle nous initie à la connaissance de ces figures, qui sont en si grand nombre dans les auteurs, et qui contribuent si puissamment à la vivacité et au coloris du style. Elle initie, disons-nous; plus tard, en littérature, on apprendra à faire à propos usage de ces figures.

Mais l'analyse logique ne s'arrête pas là : elle ouvre la porte de la grammaire générale, si nécessaire à celui qui veut se livrer à l'étude des langues étrangères : car les langues son sœurs; le domaine des principes généraux leur est commun. Quand on sait bien se rendre compte de ce qui a rapport aux mots de la langue que l'on parle, on saisit sans effort en quoi elle diffère d'une autre.

En cela, l'analyse grammaticale seule subira quelques légères modifications; l'analyse logique, jamais.

Les exercices seuls d'analyse logique et grammaticale, répétés souvent, feront connaître les règles auxquelles sont soumises toutes les parties du discours; mais pour arriver à cette connaissance qui n'est point si facile qu'on pourrait le croire, non-seulement il faut du travail, mais encore beaucoup de bon sens; l'un n'est rien sans l'autre.

Le travail, soutenu et dirigé par le bon sens, réveille cet esprit d'observation si nécessaire à celui qui enseigne. Il voit comment plusieurs mots sont soumis à la même règle, par quel mécanisme ingénieux les idées se suivent les unes les autres. Il ne travaille plus sans travailler, c'est-à-dire sans comprendre ce qu'il fait, parce qu'il voit comment et pourquoi tout s'arrange

et se combine dans le vaste domaine de la philologie, qui embrasse toute la métaphysique des langues. Aussi tout homme qui veut enseigner les principes de l'art de parler et d'écrire, doit-il être philologue. Il faut qu'il ne laisse rien ignorer aux enfants qui l'écoutent. Il faut surtout qu'il sache bien que c'est la raison qu'il doit avoir en main plutôt que la férule. Ainsi le maître sera à la hauteur de ce qu'il enseigne. Il saura ce qu'il fait et ce qu'il doit faire. Les élèves ne resteront plus quatre ou cinq ans pour apprendre ce que l'on peut apprendre beaucoup plus vite [1].

§ IV.

Ouvrages de Lhomond insuffisants pour enseigner. — Le professeur doit suppléer aux abrégés par ses connaissances. — Ce qu'étaient les études au temps de saint François de Sales.

Lhomond n'a pas écrit pour des professeurs, mais pour des enfants. Voilà ce qu'il ne faut pas oublier. Il est donc difficile de réussir dans l'enseignement du latin et du français, si l'on s'en tient exclusivement aux grammaires élémentaires qu'il a faites.

La Réforme, en mettant Lhomond au premier rang parmi nos livres de classe, n'a pas prétendu interdire aux professeurs l'usage d'autres ouvrages. Elle sait très-bien qu'aidé de Lhomond seulement, un pro-

[1] Voir note XXVI.

fesseur novice est dans l'impossibilité de se faire honneur; mais elle n'a pas cru nécessaire de prescrire d'autres ouvrages aux maîtres. Elle s'en rapporte à leur bon sens pour cela.

Elle n'ignorait pas ce qu'on peut reprocher aux livres de Lhomond, lorsqu'elle les a mis entre les mains de nos élèves; mais elle savait bien aussi qu'il n'est guère possible de faire un ouvrage élémentaire aussi parfait qu'on le désirerait, et qu'un livre, même défectueux, peut conduire aux plus heureux résultats, quand celui qui est chargé de l'expliquer, sait en tirer parti, et qu'il est capable, par ses connaissances, d'ajouter ce qui manque. C'est pourquoi il ne suffit pas au professeur de ne connaître que ce qui est contenu dans les abrégés qu'il doit commenter; car s'il n'a appris que ce qu'il y a dans les livres des élèves, il ne saura comment expliquer logiquement et grammaticalement un grand nombre de locutions et d'expressions que l'on rencontre très-souvent dans les auteurs et qui paraissent insolubles. Il se trouvera ainsi très-embarrassé pour répondre aux différentes questions qu'on pourra lui faire.

Il faut donc que son érudition supplée aux livres élémentaires en ce que ceux-ci, devant être mis entre les mains des enfants, ne peuvent et ne doivent conteuir que le strict nécessaire même sans explication. Ils sont donc forcément défectueux. C'est pourquoi « les classes les plus basses demandent une certaine étendue d'érudition qui ne s'acquiert que par la lecture... Les auteurs les plus faciles ont leur obscurité;

aussi la première étude qu'un régent doive faire, est celle qui regarde les matières qu'il enseigne, et les auteurs qu'il explique. Ainsi, par exemple, il n'est point permis à un grammairien d'ignorer ce que les anciens ont écrit sur la grammaire, et encore moins ce que nous ont laissé MM. de Port-Royal..... Un régent doit avoir sur les auteurs qu'il explique tous les interprètes, ou du moins, les plus estimés [1]. »

Ce ne sera pas calomnier nos professeurs de grammaire, que de dire qu'ils négligent un peu trop de s'informer de ce qui a été écrit sur la langue latine. Connaissent-ils les travaux de MM. de Port-Royal? Nous ne dirons rien des immenses recherches philologiques sur la langue grecque qui ont été faites par Scott, Matthiæ, Buttmann. On peut sans honte ne pas savoir les noms des illustres philosologues qui ont passé leur vie à étudier un idiôme qui n'a pas droit de cité dans notre système d'enseignement. Cependant, dans l'intérêt du latin, les grands travaux et les découvertes lumineuses qui ont été faites sur le grec, ne seraient certes pas inutiles à plus d'un professeur.

Il est donc permis de penser que nos études (particulièrement les études grammaticales) doivent souffrir de la négligence d'un grand nombre de professeurs, qui se refusent à faire des efforts pour acquérir les connaissances que l'on serait en droit d'exiger d'eux : on pourrait, sous ce rapport, mieux servir un pays où les lettres ont toujours eu de fervens amis. « Je feray voir, disait

[1] Rollin, *Traité des Etudes.*

un auteur au duc Victor-Amédée, je fa ay voir aux estrangers qui ne sçavent que c'est de vos Estats que par les faux rapports des envieux de vos grandeurs, que nous pouvons monter sur l'une et l'autre croupe du Parnasse sans aller en la Phocide; et que les plus grands lauriers de la terre y ont aussi bien reposé à l'ombre de ces arbres que la foudre n'ose toucher, comme s'ils eussent été couchés au milieu de la forest des Delphes. » Et quelques lignes plus haut, dans le même langage figuré plus naïvement emphatique, il disait : « Là vous aurez le contentement de voir les empereurs, des Roys et des capitaines presque sans nombre, de ceux-là mesme dont les statues ont été adorées de la payenne antiquité, travailler qui d'un costé qui de l'autre, sur les racines de vos Olympes et Pélions, à composer à beaux lauriers, à roses, à lys, à diamants et à boutons d'or, la royale couronne qui brille maintenant sur votre auguste teste[1]. »

On sait que l'Académie Florimontane, fondée par saint François de Sales à Annecy, avait beaucoup d'éclat[2]. Et ce qui prouve que les études d'alors étaient florissantes, c'est qu'on y enseignait « les Mathématiques, la Sphère et la Cosmographie, la Géographie, l'art de naviguer, la Théorie des planètes et enfin la Musique théorique[3]. »

Ce n'est point pour déverser le blâme sur nos classes d'aujourd'hui que nous rapportons ce qui se passait au

[1] De Sales de la Thuile, *Vie de saint François de Sales*, épître dédicatoire au duc de Savoie.

[2] *Biogr. de Michaud*, art. Favre.

[3] De Sales de la Thuile, *Vie de saint François de Sales*.

sein de l'Académie Florimontane, mais seulement pour donner un aperçu de la force des études dans la première moitié du XVIe siècle.

Nos études sont plus répandues de nos jours sans doute; mais en faisant la part de ce que l'on devait savoir au temps de saint François de Sales, et de ce que l'on doit savoir maintenant, peut-on dire que nous ayons fait de bien grands progrès?

§ V.

De la grammaire latine. — Plus de grammaire depuis la Troisième.

La grammaire latine de Lhomond a trois parties : la première traite des mots considérés isolément; la seconde traite de la syntaxe ou de la manière de joindre les mots ensemble; la troisième s'occupe de la manière de rendre en latin des gallicismes.

La première et la seconde partie font le double objet des classes élémentaires de Huitième et de Septième.

La Sixième et la Cinquième, sans oublier entièrement ce qui a été appris dans les deux classes précédentes, s'occupent de la troisième partie de la grammaire, connue sous le nom de *Méthode*.

Que reste-t-il pour les classes de Quatrième et de Troisième? Toute la grammaire que l'on fait passer et repasser jusqu'à satiété. C'est une faute.

On doit savoir ou non par cœur sa grammaire, en

entrant en Quatrième. Si on la sait, il est inutile de la faire apprendre; si on ne la sait pas, il est trop tard pour la savoir : on ne l'apprendra jamais.

Dès la Quatrième, remplacez la grammaire latine par quelque bon traité d'élégance, et que vos thèmes ne roulent plus sur le matériel mais sur le génie de la langue.

On a bien senti que la grammaire de Lhomond ne dit pas tout. On a cherché à combler cette lacune en augmentant, retranchant, corrigeant toutes les éditions.

Mais qu'a-t-on fait? on a défiguré Lhomond; on l'a mis à la torture pour le forcer d'entrer en Quatrième et en Troisième. Il y est entré, en effet, mais de si mauvaise grâce qu'il ne peut être utile à personne.

De là mille reproches. Vous voulez que Lhomond vous apprenne l'art de parler élégamment. Mais ne savez-vous pas que ce modeste auteur ne veut pas sortir des deux classes de sixième et de cinquième auxquelles il a consacré sa vie? Comment voulez-vous que Lhomond vous apprenne l'élégance, lui qui n'en a jamais parlé à qui que ce soit? Vous trouvez des défauts sans nombre à sa grammaire. Selon vous, elle n'est pas claire, elle n'est pas méthodique, elle n'est pas complète. Il n'y a rien là d'étonnant. Mettez-vous au point de vue de l'auteur. Etudiez-la mieux, vous la trouverez plus parfaite : vous serez plus indulgent et plus juste. Et n'oubliez jamais le dessein de Lhomond qui n'a fait ses grammaires ni pour des quatrièmes ni pour des troisièmes.

Qu'à partir de la Quatrième, il ne soit plus ques-

tion de solécismes. Que la latinité de vos thèmes soit correcte, si elle n'est pas élégante.

La connaissance approfondie de la valeur des mots, de l'élégance et du tour des phrases, de la cadence et du nombre des périodes, tels sont les objets dont on doit presque exclusivement s'occuper dans la classe de Grammaire.

En effet, il serait honteux de revenir sur le matériel de la langue, c'est-à-dire de faire et de repasser en Troisième ce que l'on a fait et repassé en Sixième et en Cinquième. Ici plus de Grammaire, nous dirions même plus de Dictionnaire, mais les auteurs seuls de la belle latinité. C'est là désormais ce qu'il faut étudier.

Mais combien de jeunes gens quittent cette classe sans avoir une idée bien nette de ce que l'on appelle le latin? Ils entrent en Seconde assez bien disposés de volonté, mais peu ou pas du tout pourvus de ces connaissances grammaticales préliminaires, solides, indispensables à tout élève qui veut comprendre quelque chose et faire quelques progrès dans la composition. Ils ont amassé pendant cinq ou six ans des matériaux, afin d'élever une belle colonne; ils ont creusé beaucoup dans un terrain difficile, afin d'en asseoir solidement la base. Quand ils sont à l'ouvrage, ils ne savent où prendre tout ce qu'ils ont amassé pendant un si long temps avec tant de peine. La mémoire ne fournit rien, ou ne présente que quelques souvenirs confus, parce qu'elle n'a rien appris qu'à demi; l'intelligence éblouie ne saisit rien de tout ce qu'elle aperçoit dans ce monde nouveau; le jugement qui n'a pas été exercé, ne peut rien discerner, ne sait pas lier

deux idées pour faire un raisonnement; le cœur, foyer ardent, qui doit porter la vie dans tout, n'ayant jamais été excité par l'idée du beau, est comme blasé à l'avance et n'est touché de rien. Ainsi qu'attendre de l'élève, lorsque ses plus belles facultés ont, pour ainsi dire, été flétries à leur aurore? On pense savoir quelque chose, quand on a fait sa Troisième; mais en définitive, que sait-on?

§ VI.

De la traduction.

Voulez-vous connaître le génie d'une langue? Traduisez beaucoup. Ne faites pas seulement chaque jour une petite version de huit ou dix lignes, mais doublez, triplez, quadruplez la tâche, s'il le faut, et après avoir mis en français un beau passage latin ou grec, remettez ce passage en latin ou en grec. Ne vous lassez pas de répéter ces exercices.

Moins vous traduirez, plus vous rencontrerez de difficultés. Que la traduction qui doit d'abord n'être que littérale, soit ensuite plus coulante, plus facile et plus nette. L'élève doit saisir l'auteur à la lecture et le rendre dans sa langue maternelle avec précision, sans efforts et sans hésitation.

Rencontrez-vous quelque discours? Avant de le donner à traduire, expliquez bien dans quelles circonstances

il a eu lieu, afin que les élèves aient déjà une idée du sens de l'auteur dont ils vont rendre les paroles en français. Ne les jetez jamais au hasard dans un morceau grec ou latin, afin qu'ils ne vous apportent pas des devoirs qui puissent être bon par hasard.

Qu'à la fin d'une année, un auteur tout entier, non quelques pages, soit traduit. Qu'il soit analysé, historiquement toujours, historiquement et *littérairement* dans les classes de seconde et de rhétorique. Ne tenez quittes vos élèves qu'après qu'ils vous en auront rendu un compte exact et détaillé, d'abord de vive voix, puis par écrit. Alors seulement vous ferez quelque chose; alors seulement vous avancerez dans la langue. Un seul auteur bien traduit, bien compris, donne l'intelligence de tous les autres.

Gardez-vous cependant d'aller toujours tout droit sans faire quelque halte dans votre course rapide. On peut même ne pas traduire du tout en traduisant beaucoup.

Des noms célèbres tels que ceux de Platée, de Marathon, d'Arbelles, de Chéronnée, de Leuctres, d'Actium, de Pharsale, se rencontrent-ils sur votre route? Faites à votre jeune auditoire toutes les questions que ces lieux fameux peuvent vous suggérer, et donnez vous-même les éclaircissements nécessaires relatifs soit à la géographie, soit à l'histoire, soit même aux mœurs, aux usages, au caractère des différents peuples qui se sont disputés l'empire du monde dans ces sanglantes batailles.

Voyez-vous, dans les poëtes, ces monts qu'ils ont illustrés par leurs chants, le Pinde, le Parnasse. Gra-

vissez-les; leurs poétiques habitants vous sauront toujours gré de votre visite. Arrivez-vous sur les bords du Céphise, du Permesse, de l'Hippocrène? Dressez-y votre tente, et ne vous remettez en route qu'après que l'Histoire ou la Mythologie n'auront plus rien à vous dire. Les monts célébrés par les poëtes, les fleuves sur les bords desquels viennent danser les Muses et Apollon, méritent aussi bien de vous arrêter quelques instants, que ces lieux fameux où de nombreuses armées se sont précipitées les unes contre les autres, pour avoir le triste honneur et l'atroce plaisir de s'égorger.

Expliquez les calendriers anciens : le romain, l'attique, les lustres, les Olympiades. Rapportez-les au calendrier grégorien, en usage parmi nous. Dites en quel temps ont été introduits chez les anciens les différents jeux publics qu'ils célébraient à certaines époques de l'année, comme les scéniques, les troyens, les plébéiens, les floraux, les martiaux, les capitolins; les courses, le ceste, le pugilat; n'oubliez pas de dire par qui, en l'honneur de qui on les avait institués; arrêtez-vous sur mille autres petits détails qui font nécessairement partie de la traduction, et sans la connaissance desquels il n'est pas possible d'avoir l'intelligence d'un auteur. C'est ainsi que vous connaîtrez la nation dont vous cherchez à expliquer les hauts faits. Vos auteurs latins ou grecs sont des historiens : c'est à leur école que vous devez apprendre l'histoire.

§ VII.

De l'étude des poëtes.

Nous pourrions donner sur les poëtes les mêmes avis et faire les mêmes recommandations que sur la traduction; car ce qui vient d'être dit, doit s'entendre des auteurs en prose et des auteurs en vers. Ceux-ci sont moins connus peut-être, dans nos classes, que ceux-là. On apprend péniblement quelques vers, que l'on retient plus péniblement encore; à peine ont-ils été expliqués mot à mot. Commentés? Jamais. Ovide, Virgile et Horace ne sont sans doute pas dignes de cet honneur.

Si, en prescrivant l'étude des poëtes, la Réforme n'avait eu en vue que de se conformer à l'usage général, ou de satisfaire une vaine curiosité, ou bien si elle nous les recommandait dans le but stérile de prendre des notions sur le mécanisme du vers, pour exciter l'enthousiasme de quelques jeunes têtes, on aurait raison de négliger la poésie, parce que l'on pourrait supposer qu'elle n'y attache pas une grande importance.

« La gloire de faire des vers, dit Fleury, n'en vaudrait pas la peine; mais l'utilité d'entendre mieux la langue et de composer plus facilement n'est pas méprisable. »

Voilà le but que se propose la Réforme.

On ne saurait se vanter d'avoir fait de bonnes études, si l'on n'a pas vécu longtemps avec les poëtes qui ont

le privilége presque exclusif de nous faire connaître, qu'on nous permette l'expression, l'*idéal* du langage. C'est avec eux, au reste, que l'on apprend la Mythologie: pauvre école de morale, il est vrai, mais qui peut nous aider à mieux apprécier la beauté et la grandeur du christianisme.

Nous aimons bien voir la plus belle maxime de morale, la morale la plus sublime relevée par tout ce que le poëte peut lui prêter de charmes. « Nous sommes trop délicats, dit Lowt, pour nous contenter d'une exposition sèche et nue des vérités, même les plus importantes. Il faut emprunter de l'art certains assaisonnements pour triompher de ces dégoûts. Il faut répandre des fleurs sur l'élocution, donner de l'éclat aux pensées; enfin il faut pourvoir au plaisir de l'oreille par le nombre et l'harmonie[1].

« En effet, le premier devoir de l'homme qui pense, ajoute le même auteur, c'est de se former dans sa pensée une idée claire des objets et de leurs rapports; le second, de développer ses conceptions par le discours, non-seulement avec netteté, mais encore d'une manière ornée..... C'est pourquoi quiconque aura consacré quelques instants et quelques soins à l'étude et à l'imitation des poëtes, éprouvera que cet exercice forme et polit l'esprit, accroît ses forces et sa vivacité, et que le style, par ce commerce et cette familiarité avec la poésie, contracte quelque ressemblance avec elle. »

[1] *Poésie des Hébreux.* (Trad. de Sicard.)

Dans la plupart de nos établissements d'instruction publique, on pourrait faire un peu plus de vers latins, étudier d'une manière un peu plus approfondie les poëtes, dans les classes de troisième et de seconde, et donner, les jours de congé principalement, des devoirs un peu plus longs qu'on ne le fait ordinairement. Ainsi on entrerait plus avant dans les vues de la Réforme. Les progrès des élèves seraient plus rapides et plus sûrs. Il est vrai que les professeurs auraient un surcroît d'occupation; mais seraient-ils donc dans l'enseignement pour n'avoir rien à faire? Oublieraient-ils qu'ils sont solidaires du travail qu'ils auront fait faire à leurs élèves, et qu'on leur en demandera compte un jour? Certes, nous parlons sérieusement : qui n'avance pas dans cette matière, recule. Ne touchez ni à Horace ni à Virgile, si vous ne voulez pas prendre des moyens pour atteindre le but qu'on s'est proposé en les mettant entre vos mains.

§ VIII.

De la langue grecque.

Nos colléges ont été beaucoup trop dédaigneux envers la langue grecque : ils ont constamment refusé de lui donner les droits de cité. Démosthène a beau frapper à leurs portes; ils font la sourde oreille, ou bien, s'ils ont l'air de l'entendre, c'est pour lui dire d'attendre encore.

Mais devrait-on tout-à-fait ne pas étudier la langue

des Hellènes? Sans doute, si cette langue présentait des difficultés insurmontables; si, elle seule, elle ne recélait pas des richesses que l'on ne saurait trouver dans les autres langues; mais « de toutes les études qui se font dans les collèges, celle-ci est la plus facile, la plus courte, celle dont le succès est le plus assuré, et où j'ai toujours vu réussir presque tous ceux qui s'y sont appliqués..... Une heure seule, consacrée régulièrement chaque jour à ce travail, met les jeunes gens qui ont quelque esprit, en état d'entendre très-raisonnablement cette langue au sortir des études[1]. »

Il ne faut donc pas tant de travail pour être en état d'entendre très-raisonnablement, au sortir des études, une langue sans laquelle « il ne peut y avoir de véritable érudition[2]. »

Évitons, à l'avenir, des reproches mérités; ne nous contentons pas même d'apprendre les premiers éléments de la grammaire grecque; qu'elle ne soit plus regardée comme étude curieuse, et que quelques élèves ne l'étudient plus comme à la dérobée. « Je voudrais, dit Rollin, que les yeux, les oreilles, la langue, la main, la mémoire, l'esprit, que tout conduisît les jeunes gens à l'intelligence du grec..... La Grèce a toujours été et sera toujours la source du bon goût. C'est là qu'il faut puiser toutes les connaissances, si l'on veut remonter jusqu'à leur origine. Éloquence, poésie, histoire, philosophie, médecine, c'est dans la Grèce que toutes ces

[1] Rollin, *Traité des Etudes*.
[2] Rollin, *id.*

sciences et tous ces arts se sont formés, et, pour la plupart, perfectionnés. C'est là qu'il faut aller les chercher. »

C'est là qu'il faut aller les chercher, soit; mais pour voyager en Grèce, il faut savoir le grec, dira-t-on. Or nous ne le savons pas ou du moins fort peu. Serons-nous donc condamnés à ignorer toute notre vie des œuvres que tous les siècles ont admirées? Non. Nous ne nous sentons pas la force de faire un si grand sacrifice. Nous prendrons des interprètes. Avec le facile secours des traductions, nous interrogerons les mânes des héros d'Athènes et de Sparte; nous entendrons Démosthène à la tribune politique; nous demanderons des leçons de rhétorique à Aristote, à Longin, à Denis d'Halycarnasse; de philosophie à Platon; de médecine à Hyppocrate; d'agriculture à Hésiode; d'histoire à Hérodote, à Thucidide, à Xénophon; Pindare nous dira par quel art l'Ode

> Elevant jusqu'au ciel son vol audacieux,
> Entretient dans ses vers commerce avec les Dieux;

Anacréon nous apprendra quel génie lui a inspiré ses vers; Sapho quelle muse a touché sa lyre; l'Illiade d'Homère nous dira la guerre; et son Odyssée, les aventures curieuses du plus rusé des Grecs. Si la nuit nous surprend dans la compagnie des orateurs et des philosophes grecs, nous irons au théâtre rire avec Aristophane, pleurer avec Sophocle ou frémir avec Euripide.

Mais notre admiration pour les chefs-d'œuvre de la Grèce païenne ne nous fera pas oublier que nous sommes

chrétiens avant tout. Nous quitterons donc Athènes pour venir nous mêler à la foule d'Ephèse qui reçoit de si belles instructions de saint Ephrem; nous viendrons à Constantinople, ville aussi célèbre que malheureuse, entendre les pathétiques accents des Basile, des Grégoire, et surtout l'éloquence impétueuse de Jean Chrysostôme. Nous nous garderons bien de ne pas faire connaissance avec une foule d'autres Pères de l'Eglise, afin de ne pas nous attirer un jour le reproche mérité d'avoir été plus grands admirateurs de l'éloquence païenne que de l'éloquence chrétienne.

Ainsi, sans beaucoup de frais, quelles immenses acquisitions! que de belles connaissances! avec quel éclat se feraient les études[1]!

§ IX.

De la géographie. — Des abrégés d'histoire qui sont adoptés dans les classes.

Cependant la connaissance des chefs-d'œuvre de l'antiquité païenne et de l'antiquité chrétienne, suppose une certaine étude de l'histoire et de la géographie. Si ces deux sciences n'ont pas prêté des ailes à l'esprit, il sera captif et incapable de s'élever. Il faut que les coudées soient libres dans les classes littéraires

[1] Il y a d'heureuses exceptions à faire en faveur des maisons dirigées par les Pères de la compagnie de Jésus.

où l'on va entrer. Si l'on n'a pas éte exercé de longue main, on n'y comprendra rien.

L'importance de la géographie est un fait qu'il suffit d'énoncer. « Sans elle l'intelligence des auteurs classiques sera difficile et restera incomplète, dit l'abbé Nicolle. L'étude de l'histoire est impossible sans elle. Comment se former une idée juste et précise des événements, si l'on ne connaît pas bien la position, l'étendue et les limites du pays où ils se sont passés? Comment parvenir à les fixer dans sa mémoire, si le souvenir des faits et le souvenir des lieux, intimement liés ensemble, ne viennent à chaque instant se fortifier l'un par l'autre? La géographie, on a raison de le dire, est un des yeux de l'histoire. »

L'étude de la géographie est maintenant d'obligation. Il ne sera donc plus permis à un élève qui achève le cours de ses études, de ne pas répondre aux questions les plus simples. Il devra sans doute connaître les limites et les divisions des Etats de S. M., et nous donner tous les détails que nous lui demanderons sur la population, l'industrie et les productions de chaque province. Il n'y a pas longtemps encore que bien des élèves n'auraient pu nous le dire.

Nous avons déjà parlé de l'histoire dans nos considérations générales. Nous compléterons ici notre pensée.

Nous ne regardons point comme cours d'histoire, ces abrégés recommandés par la Réforme, quoiqu'ils ne laissent rien à désirer sous le double rapport du plan et de la rédaction. On ne peut assurément trouver rien de mieux pour des enfants. Quoi de plus intéressant, par

exemple, que cette petite histoire sainte de Lhomond? Qu'y a-t-il de plus à la portée des jeunes intelligences que ces abrégés de l'histoire ancienne des Grecs, des Romains, des Babyloniens, des Mèdes, rédigés par le P. Loriquet[1]? Ce sont de petits chefs-d'œuvre, mais ce sont des abrégés, et les abrégés, quelque parfaits qu'on les suppose, sont toujours trop secs; tout en disant ce qu'il faut, ils ne disent pas assez, parce qu'ils ne donnent que des aperçus généraux trop élevés, et par là même d'aucun intérêt pour ceux qui apprennent. Ils synthétisent l'histoire en quelque sorte : or la synthèse, selon nous, bonne pour retenir ce qu'on a appris, ne vaut rien pour apprendre.

L'histoire, pour porter quelques fruits, doit être comprise et goûtée par ceux qui l'étudient. Enseignée comme on le fait, c'est-à-dire apprise par cœur, sans aucun développement, elle est aride et n'offre pas d'attraits. Le but que la science de l'histoire se propose est donc manqué. Elle ne peut pas donner les leçons et les règles de morale que l'on y cherche pour l'avenir.

« Elle nous montre, dit Fénelon, les grands exemples, fait servir les vices mêmes des méchants à l'instruction des bons, débrouille les origines, et explique par quel chemin les peuples ont passé d'une forme de gouvernement à une autre[2]. »

Nos abrégés ne peuvent pas nous apprendre tant de choses.

[1] Voir note XXVII.

[2] *Lettre sur l'éloquence.*

« Il serait honteux, disait Bossuet, je ne dis pas à un prince, mais en général à tout honnête homme, d'ignorer le genre humain et les changements mémorables que la suite des temps a faits dans le monde. »

Tout cela encore ne peut guère être connu par nos abrégés.

Et que dit le sage Rollin? Voici comment il s'exprime en parlant de l'histoire de France qu'il faut enseigner aux demoiselles : « Lorsqu'elles auront appris cette suite d'histoire ancienne, l'ordre naturel les conduira à celle de leur pays, qui doit les intéresser davantage que les histoires des Grecs et des Romains, et qu'il est honteux à tout bon Français d'ignorer. »

Couvrons-nous le visage de nos deux mains, nous qui n'étudions pas l'histoire de notre pays [1] : car nous devons être honteux de ne pas la savoir.

Rollin ne parle pas d'abrégés, même pour les demoiselles.

Supposons que l'on puisse, sans honte, après avoir fait ses études, ne pas savoir l'histoire ancienne et n'avoir aucune connaissance des faits qui se sont passés, il y a deux ou trois mille ans. Nous est-il permis, et le sera-t-il jamais, de ne pas étudier l'histoire des Etats-Sardes et particulièrement celle de la Maison Royale Savoie?

[1] On a introduit depuis quelques années l'histoire de la Savoie, par M. Pasquier. C'est un résumé qui n'a pas même le mérite d'un abrégé. Mais c'est un progrès que nous aimons à constater.

§ X.

De l'histoire de la Maison Royale de Savoie. — But de l'histoire. — (Suite du § précédent.)

« L'histoire, dit l'abbé Barthélemy, est un théâtre où la politique et la morale sont mises en action. Les jeunes gens y reçoivent ces premières impressions qui décident quelquefois de leur destinée. Il faut donc qu'on leur présente de beaux modèles à suivre, et qu'on ne leur inspire que l'horreur pour le faux héroïsme[1]. »

Pourquoi donc ne reposerions-nous pas avec bonheur les yeux sur les annales de l'auguste Maison qui nous gouverne depuis de si longs siècles? Le drapeau bleu de la Savoie aurait-il traversé un si grand nombre d'années sans gloire, sans éclat? Non, non; nous avons des fastes que nous devons mettre avant ceux de Rome et d'Athènes. Plus d'un Thémistocle, plus d'un Aristide ont brillé dans l'ancienne Maison de Savoie.

Si l'histoire n'avait d'autre but que celui d'offrir à l'imagination, des conquérants parcourant la terre pour la remplir d'admiration et de deuil, des trônes ensanglantés, des passions impétueuses et dévorantes, rarement des vertus même ordinaires, plus rarement des vertus sublimes, presque toujours des crimes et des vengeances implacables, partout l'empreinte de la férocité, nulle part celle de la grandeur, des dissensions et

[1] *Voyage d'Anacharsis.*

des vengeances justifiées par de grandes autorités, on ferait bon marché des enseignements qu'elle nous donne, car ce serait un grand malheur que d'accoutumer de bonne heure les jeunes gens à ne trouver rien d'extraordinaire dans les actions les plus atroces.

Que cherche-t-on, au contraire, dans l'histoire? Des principes personnifiés dans ceux qui ont commandé aux nations, et principalement des principes de vertu « dont l'éclat, dit Rollin, est tel qu'elle honore, ennoblit et relève tout ce qui l'approche et l'environne, la pauvreté même, la misère, l'exil, la prison, les tourments. Elle seule donne le prix à tout; elle seule est la source de la solide gloire et de la véritable grandeur[1]. »

« Le fruit principal de l'histoire est de conserver et de fortifier en eux (dans les jeunes gens) ces sentiments de probité et de droiture, que nous apportons en naissant; ou lorsqu'ils s'en sont déjà écartés, de les y ramener peu à peu, et de rallumer en eux ces précieuses étincelles par de fréquents exemples de vertu. »

Pourquoi donc n'interroge-t-on pas les cendres royales qui reposent sous les marbres de Superga et sous ceux de Haute-Combe?

L'histoire de nos Ducs et de nos Rois peut bien ne pas ressembler à celle de Pyrrhus, d'Annibal, d'Alexandre, d'Attila, de Gengis-Kan; mais l'histoire la plus terrible n'est pas toujours la plus admirable, ni la plus propre à former la jeunesse. Ces journées sanglantes font mal à

[1] Rollin, *Traité des Etudes.*

un cœur noble et généreux. Dieu nous a-t-il mis sur la terre pour nous entr'égorger? Le sang au prix duquel on cueille les lauriers les plus brillants et les plus justement acquis, semble toujours crier vengeance. Les conquérants déshonorent l'humanité; ils retardent tous les progès de la civilisation. L'histoire sera belle alors seulement qu'elle ne sera pas écrite avec du sang.

Mais étrange destinée des hommes! Des princes sages dont les lumières ont entretenu l'harmonie dans tous les ordres d'un Etat, sont oubliés parce qu'ils n'ont eu que des vertus. S'ils avaient fait couler des torrents de larmes et de sang, leurs noms auraient triomphé du temps, et, en défaut des historiens, les monuments qu'on leur aurait consacrés, élèveraient leurs voix au milieu des places publiques. Faut-il donc écraser ses semblables pour mériter les autels?

Certes, le genre humain aurait de bien tristes destinées, si les hommes qui font le plus de bruit étaient toujours les plus dignes de nos hommages. Quelles leçons de probité et de vertu prendrez-vous sur ces champs de bataille de Platée, de Salamine, de Marathon et d'Arbelles?

Nous admirerons du moins, dira-t-on, la valeur, le courage, le patriotisme qui sont certainement au nombre des vertus.

Il est beau sans doute d'affronter les périls, de mépriser la mort, de suppléer au petit nombre à force d'héroïsme et de génie, de profiter des moindres avantages, de réparer les plus grands malheurs, de vaincre des ennemis presque sûrs de la victoire, de sauver

la vie et la liberté des membres de l'Etat, de mériter par ses services une reconnaissance et une renommée immortelles; il y a là, nous le savons, de quoi effacer une partie des horreurs inséparables de toute expédition sanglante. Tant de belles choses ne peuvent s'accomplir sans beaucoup de vertus, c'est vrai; mais ce sont des vertus de circonstances, qui ne sont utiles qu'au petit nombre, et que l'on ne peut mettre à l'épreuve que tous les dix ou vingt ans, et encore pour le malheur de l'humanité.

Le maître qui doit profiter « de tout pour inspirer à ses disciples des principes d'honneur et d'équité, et pour faire naître en eux une sincère estime de la vertu et une grande horreur du vice[1], » n'a que faire de ces tableaux historiques où les hommes ne se présentent que dans les convulsions de la fureur et du désespoir; il n'a que faire de cette fumée de gloire acquise à coups de sabre et à coups de canon. Le drapeau le plus glorieux rendra-t-il à une veuve en deuil et courbée sous le poids des années, son fils unique, soutien de ses vieux jours, mort au service ingrat du dieu de la guerre? Rejetant donc ces mots fastueux de victoire, de triompe, de trophée, derrière lesquels il y a toujours des cadavres, et qui n'ont de valeur que chez ces peuples anciens où l'on ne connaissait que le droit barbare du plus fort, le professeur dira en quoi consiste la vraie gloire d'un peuple, et comment le chef d'un petit Etat peut, sans tirer le sabre du fourreau, être plus grand que le maî-

[1] Rollin.

tre d'un vaste empire. Sont-ils grands, en effet, ces princes qui ont régné longtemps, qui sont morts en paix en laissant leurs enfants successeurs de leur couronne, qui ont vaincu les ennemis de l'Etat et réprimé les séditieux? Ces avantages ne leur sont-ils pas communs avec tous les autres?

« Mais nous appellerons grands, avec saint Augustin, les princes qui font régner la justice, qui, au milieu des louanges qu'on leur donne ou des respects qu'on leur rend, ne s'énorgueillissent point, mais se souviennent qu'ils sont hommes; qui soumettent leur puissance à la puissance souveraine du Maître des rois, et qui la font servir à faire fleurir son culte; qui craignent Dieu, l'aiment et l'adorent; qui préfèrent à leur royaume, celui où ils ne craignent pas d'avoir de rivaux ni d'ennemis; qui sont lents à punir et prompts à pardonner; qui ne punissent que pour le bien de l'Etat et non pour satisfaire leur vengeance, et qui ne pardonnent que parce qu'ils espèrent qu'on se corrigera, et non pour donner l'impunité aux crimes; qui, étant obligés d'user de sévérité, la tempèrent par quelque action de douceur et de clémence; qui sont d'autant plus retenus dans leurs plaisirs, qu'ils auraient plus de liberté de s'y livrer; qui aiment mieux commander à leurs passions qu'à tous les peuples du monde, et qui font toutes ces choses non pour la vaine gloire, mais pour l'amour de la félicité éternelle[1]. »

Ne dirait-on pas que l'auteur de la *Cité de Dieu* a

[1] *De Civitate Dei*, liv. 5.

voulu parler de nos Rois? Car ce n'est point les flatter que de dire que cette grande piété et ces belles et rares qualités qui les ont distingués dans tous les temps, sont autant de bienfaits du ciel, héréditaires dans la Famille Royale.

Gardons-nous bien cependant de conclure qu'il faille rejeter l'histoire générale, pour faire, dans nos études, une place exclusive à celle de la Maison de Savoie.

Si l'histoire générale nous révèle des actions qui nous inspirent de l'horreur, elle a aussi de bien grandes choses à nous apprendre. Nous devons nous y livrer sans nul doute; car il faut que ses enseignements nous montrent de quelles folies et de quels abominables écarts est capable l'homme qui se livre à ses mauvaises passions, comme aussi ils doivent nous dire à quelles actions sublimes il peut s'élever, lorsqu'il sait leur commander.

Non, l'histoire générale ne doit pas être proscrite en faveur de l'histoire des Etats de Sa Majesté. Ce que nous voulons, c'est que l'on mette en pratique ces paroles pleines de sens de Voltaire : « Il faut surtout s'attacher à l'histoire de sa patrie, l'étudier, la posséder, réserver pour elle les détails, et jeter une vue plus générale sur les autres nations. Leur histoire n'est intéressante que par les rapports qu'elles ont avec nous, ou par les grandes choses qu'elles ont faites. »

§ XI.

Objets des classes littéraires.— Si les versions doivent en faire partie.

On dirait que nous nous obstinons à refuser les douces jouissances que nous procurent les connaissances exploitées par l'esprit humain. Le soin que l'on prend à cultiver nos facultés intellectuelles se réduit à si peu de chose, que l'on pourrait presque dire qu'il est nul. Nous avons vu comment nous avons employé jusqu'ici notre temps. Nous allons entrer dans les classes littéraires où nous serons retenus pendant deux ans. Heureux si, à l'aide de la méthode vicieuse qui est généralement en usage, nous apprenons seulement les noms de ceux qui ont rempli les plus belles pages de l'histoire des Lettres et de l'Eloquence!

Les matières qui font l'objet des classes littéraires ne sont point renfermées dans un programme dont on puisse saisir l'ensemble du premier coup d'œil. Aussi multipliées que variées, elles embrassent le monde entier; je m'explique, ayant l'esprit humain pour objet, elles embrassent toutes les idées, tous les sujets dont peut s'occuper l'esprit humain lui-même. Et que ne peut l'esprit de l'homme? Il se promène en souverain dans le monde physique, dans le monde moral, dans le monde intellectuel : il prend, il saisit tout ce qu'il rencontre sur son passage, et ose traduire à son tribunal les questions les plus épineuses.

Aussi, de quelque côté que l'on porte les yeux, on ne voit pas d'horizon. S'il fallait compter un à un les objets qui pourraient être traités dans les classes littéraires, l'imagination reculerait effrayée de la tâche qu'elle aurait à entreprendre.

Mais Celui qui a créé les mondes, a arrangé les choses de manière à captiver d'abord notre confiance. Tout a été mis par lui dans un ordre tel qu'au moyen de certaines données, de certaines règles et de certains principes sur des sujets particuliers qui sont à la portée de notre imagination, nous pouvons, par analogie ou autrement, entrer dans une connaissance suffisante d'autres sujets généraux, grands et élevés. Ainsi se trouvent circonscrites des études que, sans cette loi divine, l'esprit humain, dans sa hardiesse, n'oserait aborder.

C'est pourquoi les premiers qui ont envisagé les matières qui sont du ressort des classes littéraires, effrayés en quelque sorte de la multiplicité des sujets qui devaient être soumis à ceux qui commencent à étudier la littérature, se sont bien gardés de les leur offrir en grand nombre. Si on les avait rassemblés dans une même perspective, ils n'auraient vu qu'un tableau trop chargé; l'esprit n'aurait rien su distinguer, car la multiplicité des objets éblouissant les yeux, on ne peut rien saisir; tout est confus, on voit tout et l'on ne voit rien; au lieu que, si l'on est tout entier à quelques objets peu nombreux, on va à l'un, on passe à l'autre, on les compare; l'intelligence s'en nourrit, s'en fortifie, et, après les avoir bien considérés sous toutes les faces, plus libre dans son essor, parce qu'elle se sent plus de force et

qu'elle doit voir plus clair dans son vol, elle aborde hardiment les difficultés les plus grandes, les sorute avec courage et persévérance jusqu'à ce qu'elle soit sûre de la victoire.

Ils ont donc élagué sagement tout ce qui était de nature à absorber plutôt qu'à captiver l'attention. Ils ont d'abord cherché à amuser les intelligences, pour les amener ensuite au sérieux ; ils ont pour ainsi dire assigné des limites au domaine de l'imagination.

Cependant le cadre même circonscrit des connaissances humaines et de tout ce qui est du ressort de l'esprit, est encore assez intéressant, et surtout assez étendu pour occuper nos jeunes Humanistes l'espace de plusieurs années.

Les classes littéraires doivent retenir les élèves pendant deux ans. Deux années pour voir tant de choses !.. C'est bien peu. Aussi faut-il se livrer à l'étude de toutes ses forces, parce qu'il n'est pas permis de traiter légèrement des matières qui peuvent nous procurer d'innombrables jouissances, comme le dit Cicéron : *adolescentiam alunt*, *senectutem oblectant*, *secundas res ornant*, *adversis perfugium et solatium præbent*, *delectant domi*, *non impediunt foris*, *pernoctant nobiscum*, *peregrinantur*, *rusticantur*.

Certes, c'est dans les classes d'Humanités que l'élève a beau jeu. Il a sous la main tous ceux qui, dans les temps passés, se sont fait un nom en quelque genre que ce soit. Les poëtes, les orateurs, les philosophes et les historiens sont là à ses ordres ; il a le droit d'évoquer les mânes de tous les héros et de tous les grands hommes, et de les faire

agir et parler comme il veut. La nature entière lui est soumise, et obéissante à sa plume, elle prend toutes les formes, et se pare de toutes les fleurs, de toutes les couleurs, de toutes les nuances. Un élève en littérature est comme un grand roi; il n'a qu'à vouloir pour être obéi.

Il ne faudrait cependant pas rompre avec le passé, et croire que, dans les classes littéraires, les versions deviennent inutiles.

Nous croyons qu'il ne faut point les abandonner tout à fait. Les auteurs latins ont été trop longtemps entre nos mains, pour que nous n'ayons pas lié avec eux une étroite, sincère et durable amitié. Non, nous ne laisserons pas brusquement les Romains, nos amis, qui nous ont si agréablement accompagnés jusqu'à la porte du sanctuaire nouveau où nous allons entrer. L'ingratitude n'entrera avec nous ni en Seconde ni en Rhétorique. Des fleurs que nous allons cueillir, nous ornerons la tribune de Cicéron, la lyre de Virgile, d'Horace et d'Ovide; nous vouerons aux mânes infernaux avec Tacite, les fléaux de l'humanité dans les Tibère et les Néron, et nous repasserons avec lui le règne trop court de cet homme qui fut les délices du genre humain, pour essayer ensuite notre plume à la louange d'un Prince non moins grand, non moins glorieux, non moins bon, qui fait aussi nos délices.

Oui, faites des versions; mais embrassez tout l'ensemble d'un morceau, d'un passage étendu, même d'un ouvrage, afin de voir plus facilement les beautés qui y sont répandues; car, dans ces classes-là, une version doit être, non une servile traduction, mais une véritable composition littéraire.

Ne soyez pas de ces traducteurs superstitieux qui ne veulent pas qu'il y ait un seul mot de l'original perdu dans la traduction, que les constructions ne soient jamais interverties, que les métaphores soient rendues par des équivalentes, qu'une phrase soit plus courte ou plus longue dans la version que dans le texte. N'allez pas non plus paraphraser. La traduction ici ne doit pas être du mot-à-mot, ni du français latinisé. Rendez bien le sens de l'auteur; conservez-lui son caractère. Ne craignez pas, suivant les circonstances, de supprimer une figure qui s'éloigne trop du génie de notre langue et de la remplacer par une autre qui s'en rapproche davantage; resserrez ce qui pour nous serait trop lâche, et étendez ce qui nous paraît trop serré; mettez à la fin d'une phrase française ce qui est au commencement d'une période latine ou grecque, si le nombre ou l'harmonie peuvent y gagner, sans que l'analogie en souffre; en un mot, faites-vous latin ou grec, mais parlez toujours dans le génie de la langue française.

§ XII.

Du genre classique.

Ici deux routes se présentent : l'une ancienne et fréquentée par les auteurs du grand siècle, qui ont marché sur les pas des Tite-Live et des Cicéron, des Thucidide et des Démosthène; l'autre récemment ouverte,

battue par un grand nombre d'écrivains actuels qui ne veulent marcher sur les traces de personne.

On comprend que nous voulons parler du genre *classique* et du genre *romantique*.

Nous demandons au lecteur la permission de faire une halte. Nous voudrions bien ne pas l'entretenir de la question si souvent débattue et peut-être déjà surannée du *classique* et du *romantique*; mais le sujet que nous traitons nous fait un devoir d'exprimer notre opinion. Il devra regarder ce que nous dirons de chacun des deux genres, moins comme une critique que comme le simple résultat des impressions que des lectures attentives ont faites dans notre esprit.

Après la Renaissance des lettres, on donna le nom de *classiques* aux auteurs grecs et romains en général, malgré la différence qui les caractérisait. Par les mots d'*antiquité classique*, on distingua bientôt exclusivement l'antiquité grecque et romaine, et l'on eut ainsi une littérature *classique*, un art *classique*, une poésie *classique*, par opposition à la littérature moderne.

C'est dans la différence des principes de l'ancien et du nouveau monde, différence qu'exprime surtout le Christianisme, qu'il faut chercher la démarcation entre les deux genres de littérature. Il est impossible de contester aux meilleures productions littéraires et artistiques des Grecs et des Romains, pendant leur âge d'or, aux véritables *classiques*, une noble simplicité, un goût exquis, un plan régulier, une harmonie parfaite dans toutes leurs parties, une perfection de forme et de

fini, qui ont dû faire de ces ouvrages des modèles de goût et de composition pour tous les temps.

Cependant la littérature et l'art chez les Modernes ont aussi leurs écrivains classiques; car, par analogie, on a appelé classique toute œuvre littéraire ou d'art parfaite dans son genre, soit pour la forme, soit quant au fond. *Classique*, dans ce sens, est tout ce qui peut servir de modèle.

Il ne dépend pas d'un écrivain d'être classique; il faut un heureux concours de circonstances dans l'histoire et la littérature d'un peuple, et dans le développement intellectuel de l'individu, pour lui mériter cette qualification.

Les classiques ne se trouvent guère que chez les nations qui ont déjà une littérature, mais qui ne sont ni trop civilisées, ni déjà corrompues. Ce ne sont pas seulement la pureté du langage et les ornements du style, qui constituent ce qu'on peut appeler classique; il ne suffit pas d'être clair, de choisir les expressions les plus convenables et les plus appropriées; il faut avoir le sentiment du beau, un esprit juste et fécond, une science parfaite, et le talent d'ordonner toutes les parties d'un travail, de manière à produire un effet d'ensemble. Ce qui est exigé avant tout, c'est que la forme réponde au fond, que chaque pensée ait, pour ainsi dire, son expression vivante, et que toutes les parties concourent à porter l'harmonie dans le tout.

Presque toutes les nations de l'Europe moderne ont eu leur période classique, et elles désignent sous le nom de *classiques* les écrivains de cette période. La littéra-

ture de l'Italie fut classique dans la seconde moitié du XIVe siècle et dans la première du XVe, où elle rivalisait avec l'Espagne. La littérature classique du Portugal coïncide avec le temps héroïque où les Lusitaniens, au XVe siècle, sillonnaient toutes les mers et livraient des combats en Afrique, en Europe, aux Indes. La littérature anglaise devint classique sous le règne d'Élisabeth; celle de France, au grand siècle de Louis XIV; celle de Danemarck, vers le milieu du XVIIIe siècle; celle d'Allemagne, vers la fin. D'autres nations, les Russes, par exemple, n'ont pu encore atteindre ce but élevé et s'épuisent en efforts pour partager la gloire de celles qui les ont devancées dans la carrière de la civilisation.

§ XIII.

Du genre romantique. (Suite du § précédent.)

Si le romantisme n'est pas un caprice d'écolier, mais s'il représente réellement le côté profond du Christianisme; s'il a pour but de substituer à l'abus désormais stérile de Bacchus et d'Apollon, l'emploi des fécondes vérité de l'Évangile, il ne saurait avoir trop d'admirateurs; mais on dirait que cette Ecole, à la tête de laquelle se sont placés des hommes dont on ne peut pas contester les talents, a pris à tâche de caractériser « cette époque, où l'esprit devient subtile et contentieux, en même temps que les grands talents deviennent plus rares; où la prétention de juger l'emporte sur le besoin de jouir; où l'on

médit de ce qui a été fait, à mesure qu'il devient plus difficile de bien faire; enfin où l'on ne conserve plus guère d'autre goût que l'amour aveugle de la nouveauté, quelle qu'elle soit: goût pervers et dépravé, qui calomnie le passé, corrompt le présent, laisse à peine l'espérance de l'avenir [1]. »

En effet, les auteurs romantiques rejettent toutes les lois, toutes les règles auxquelles se sont assujettis les plus grands écrivains, et qui, nous le disons avec assurance, n'ont pas peu contribué à les diriger dans le sentier de la gloire. Leur imagination impatiente de toute sorte de joug, ne veut se soumettre à aucun, pas même au joug si doux de la morale et de la religion. Aussi les voit-on accoler dans leurs écrits, les noms les plus purs aux noms les plus odieux. Comme ils refusent de suivre le flambeau de la raison, ils ne veulent pas même s'en tenir au vraisemblable, et la vertu, offensée par eux, n'ose pas présider à leurs travaux littéraires, où l'absurdité des expressions seconde merveilleusement le dévergondage de l'imagination. Que voit-on dans ces nombreux volumes? De la légèreté, de l'impudence, de l'inconséquence, des passions vives, un orgueil immodéré, et le manque absolu de principes. Il semble qu'ils ont pour mission de faire revivre, dans notre génération, ces temps anciens où les auteurs, n'ayant pour objet que celui de plaire à la multitude ignoble, employaient tous les moyens possibles, se servaient tour à tour de la

[1] La Harpe.

parodie, de l'allégorie, de la satyre, soutenues par les images les plus obscènes et les expressions les plus grossières, comme si un déréglement si dégoûtant d'esprit, d'imagination et de cœur, était un encens digne de brûler sur les autels de la déesse aux cent voix.

Il est une loi que les auteurs romantiques n'anéantiront jamais; c'est la loi du bon sens en faveur de laquelle protesteront toujours les amis de la bonne littérature. Que diraient l'inimitale auteur du Télémaque et tant d'autres illustres écrivains que l'on ne se lassera pas d'admirer, s'ils sortaient de leur tombeaux pour examiner quelques-uns des ouvrages qui ont paru depuis vingt ou vingt-cinq ans? Nous ne serions pas surpris de les trouver moins indulgents que ne l'est un de leurs plus grands admirateurs : « Vous parlerai-je encore d'une autre difficulté qui m'empêche d'écrire aujourd'hui, répondait M. le comte Xavier de Maistre à l'éditeur des *Nouvelles Génevoises?* Je trouve une si grande différence entre les idées que je m'étais faites dans ma jeunesse sur la littérature, et celles que je vois adoptées maintenant par les auteurs jouissant de la faveur publique, que j'en suis déconcerté; je les admire souvent, souvent aussi je ne les comprends pas : je vois des mots, des expressions bizarres, et dont je ne puis saisir le sens. Que s'est-il donc passé pendant mon séjour dans le Nord? Me faudra-t-il apprendre une nouvelle langue dans mes vieux jours? Je n'en ai pas le courage [1]. »

1 Paris, avril 1839.

Ces grands hommes dans l'art d'écrire ont toujours regardé la nature comme nécessaire pour arriver à la gloire. Ses lois, sans cesse consultées, loin de les arrêter dans leur essor, leur ont donné de nouvelles forces; mais ils ne l'ont pas abandonnée à elle-même, parce qu'ils savaient bien que « si l'art ne prend soin de la conduire, la nature est une aveugle qui ne sait où elle va[1]. »

« Nous ne condamnons point la hardiesse d'esprit, ni les tentatives nouvelles. Nous pardonnons au génie d'être quelquefois singulier et barbare, quand il l'est naturellement par l'effet de son caractère, de son temps, de son pays; mais nous ne pouvons lui pardonner de chercher à l'être. Le génie doit être tel que la nature vous a fait, c'est-à-dire, hardi et incorrect dans le siècle et la patrie de Shakspeare, par exemple; pur, régulier et poli dans le siècle et la patrie de Racine.

« Voudrait-on renouveler la langue? Pourquoi? Le propre d'une langue c'est une convention admise et comprise de tout le monde. La fixité est son essence, et la fixité ce n'est pas la stérilité. On peut faire une révolution complète dans les idées, sans être obligé de bouleverser la langue pour les exprimer. De Bossuet et Pascal à Montesquieu et Voltaire, quel immense changement d'idées! A la place de la foi, le doute; à la place du respect le plus profond pour les institutions existantes, l'agression la plus hardie. Eh! bien, pour rendre des idées si différentes, a-t-il fallu créer ou des mots nouveaux ou des constructions nouvelles?

[1] Longin, *Traité du Sublime*.

« Défions-nous des gens qui disent qu'il faut renouveler la langue; c'est qu'ils cherchent à produire avec des mots, des effets qu'ils ne savent pas produire avec des idées. Jamais un grand penseur ne s'est plaint de la langue comme d'un livre qu'il fallût briser. Pascal, Bossuet, Montesquieu, écrivains caractérisés s'il en fut jamais, n'ont jamais élevé de telles plaintes; ils ont grandement pensé, naturellement écrit, et l'expression naturelle de leurs grandes pensées en a fait de grands écrivains[1]. »

Nous subissons tous avec respect l'autorité des traditions anciennes en matière de législation civile, pourquoi la rejeter en matière de goût et de culture littéraire? Ces traditions sont, dans un cas comme dans l'autre, la tradition écrite. Les lois du beau, comme les lois du juste, sont immuables et éternelles en elles-mêmes; elles ne varient point essentiellement; une fois découvertes, elles sont comme la lumière de l'intelligence; l'imagination n'invente rien de beau qu'à leur clarté divine; il n'y a pas plus de goût contre le goût, qu'il n'y a de droit contre le droit.

Que font donc tous les novateurs qui proscrivent le respect et le culte des grands modèles? Ils brisent le fil des traditions qui font la puissance et la force de l'esprit humain; ils scindent la marche et les efforts des générations, en sorte que la trame du génie se rompant sans cesse, à chaque station nouvelle, il est forcé de recommencer sa tâche, et il ourdit sans but et sans ré

[1] Thiers, *Discours de réception à l'Académie française.*

sultat sa toile de Pénélope. La dernière conséquence de cette théorie fastueusement prêchée au nom du progrès, c'est de supprimer le progrès lui-même. Voilà pourtant sur quel mal entendu puéril on a prétendu fonder une littérature nouvelle pour remplacer la littérature ancienne! A ce compte, nous croyons que les anciens ne céderons pas aisément la place.

C'est pour avoir affecté un profond mépris pour tout ce qui avait été dit et fait avant eux, que les auteurs dont nous parlons, verront peut-être leurs propres œuvres achetées à la livre par l'épicier. Il viendra une génération qui aura honte de tant d'extravagances. On lira sans doute quelques pages qui auront des beautés, qui rappelleront l'antique; car la raison ne laisse pas de percer de temps en temps à travers l'absurde, parce qu'elle ne saurait rester toujours dans l'obscurité; mais ces beautés mêmes feront regretter que ces imaginations puissantes n'aient pas fait un meilleur usage de leurs forces; et l'incroyable médiocrité de ces écrivains féconds sera l'inépuisable sujet des risées européennes. En examinant à fond, de sang froid, ce qu'ils ont écrit en pensant si peu, on sera moins étonné des travaux volumineux de ces littérateurs, que de l'audace avec laquelle ils ont porté si loin la déraison et le dévergondage de l'intelligence.

Ils se seront fait un nom sans doute; qu'y a-t-il en effet de plus facile aujourd'hui que la réputation dépend moins du mérite, que de la plume d'un journaliste? Mais quel droit ce nom aura-t-il aux hommages de la postérité?..... Il y a de tristes gloires, et pour moi, je

n'enviérais jamais celle de l'écrivain qui, bravant tout et foulant tout aux pieds, fait parler de lui aux dépens de la décence et de la morale. Non, « il ne faut pas que, pour le plaisir de rapporter même un méchant mot, on se mette au hasard de déplaire à toute la postérité[1]. » Ovide ne serait ni moins estimable, ni moins goûté, s'il n'avait pas composé ses *Tristes* et l'*Art d'aimer;* Horace n'aurait pas moins mérité les hommages de Quintilien[2] et ceux de la postérité, s'il eût brûlé certains passages de ses Odes; et, croyez-moi, Aristophane aurait très-bien pu venir à nous sans *Nuées;* Apulée, sans *Ane*.

Mais, dira-t-on avec le poëte :

Tous les genres sont bons, hors le genre ennuyeux.

Le genre romantique est fait pour égayer. Et, d'ailleurs, de belles productions n'ont-elles pas été écrites par des écrivains romantiques?

Soyons juste pour tous le monde. Ne fermons pas les yeux sur les beautés qui peuvent se rencontrer dans leurs ouvrages; ce serait nous priver de quelques-unes de ces jouissances inapréciables et déjà si rares, que nous goûtons en contemplant les chefs-d'œuvre des hommes de génie. Ne soyons jamais assez classiques pour réprouver Shakespeare, ni assez romantiques pour réprouver Racine. Partout où nous sentirons se révéler le génie, que ce soit sous la forme idéale ou ac-

1 Longin, *Traité du Sublime.*

2 .... *et Horatium in quibusdam nolim interpretari.* (Quint., liv. 1, ch. 14.)

complie du classique, ou sous la forme originale ou variée du romantique, nous préparerons de l'encens et nous tresserons des couronnes.

Nous ne cesserons cependant de répéter avec le législateur du Parnasse :

> Aux dépens du bon sens, gardez de plaisanter.
> Jamais de la nature il ne faut s'écarter.

Nous ne contestons pas la liberté d'un auteur, Qu'il amuse comme il voudra, il est parfaitement le maître. Mais pour amuser, est-il permis de tout fouler aux pieds, voire même le respect que l'on doit à ceux que l'on amuse? Que dirait-on à celui qui, pour amuser le public, s'aviserait de mutiler les bas-reliefs de la colonne de la place Vendôme, ou ceux de l'Arc-de-Triomphe de l'Etoile? qui irait couper le bras droit à la statue équestre de la place Saint-Charles à Turin? qui voudrait, avec un ciseau, refaire une jambe à l'Apollon de Belvédère, ou la tête à la Vénus de Médicis?

Ainsi font, selon nous, les auteurs romantiques. Ils médisent des chefs-d'œuvre du passé, ils les mutilent en quelque sorte, parce que ces belles productions feront leur éternelle condamnation. Leur imagination fantasque fait des tableaux, invente des ouvrages qui n'ont ni sens ni raison; leurs idées sont rendues en un style étrange; ils mettent au monde ce qu'on peut appeler de véritables monstruosités littéraires. Boileau, en style de la nouvelle Ecole, est un radoteur; les lois qu'il a faites étaient bonnes pour les poëtes de son temps. L'Art poétique d'Horace pouvait être bon pour les Pisons qui, sans doute, étaient des ignorants. Bossuet et Fénelon

écrivaient bien le français sous Louis XIV : c'est là tout leur mérite. Cicéron et Virgile auraient pu être, l'un un grand orateur, l'autre un grand poëte, s'ils avaient été moins scrupuleux sur la langue qu'ils parlaient. On lit leurs ouvrages comme des pièces curieuses, qui montrent assez bien l'état de la grammaire et celui de la société aux siècles d'Auguste et de Louis le Grand.

On peut bien ne pas penser comme nous. Si toutefois on ne partage pas notre opinion (ce qui ne nous surprendra pas), il y aura unanimité, nous l'espérons, pour interdire aux jeunes gens l'imitation du genre et même du style romantiques. « S'agit-il d'un livre d'éducation, a dit quelque part un légiste[1] ? Soyez sévère. *Maxima debetur puero reverentia.* Punissez le moindre écart. Non-seulement toute fausse maxime, toute idée trop libre est pernicieuse dans ces sortes d'ouvrages, mais l'équivoque même doit en être bannie : la jeunesse ne doit lire que dans le livre de la vertu. »

Ces paroles, qui ne semblent avoir été prononcées que pour les mœurs, peuvent s'entendre aussi de la littérature. Le cœur le plus pur, l'imagination la plus saine, l'esprit le plus parfait, courent les plus grands dangers, si l'on n'éloigne pas avec soin du commerce des lettres tout livre suspect. Laissons le genre romantique à ceux qui l'ont inventé. Que les classiques soient les ouvrages favoris de la jeunesse étudiante. Eux seuls nous indiqueront le chemin du beau, du grand, du sublime.

Cependant, que l'aversion contre les romantiques ne

[1] Dupin aîné.

tienne pas les professeurs trop étrangers à ce qu'ils font. Qu'ils usent sagement de leurs propres lumières, pour donner aux élèves une idée exacte du genre romantique, et de ce que l'on doit entendre par le *romantisme* proprement dit. Qu'ils leur montrent quelles en sont les tendances, et quelle est cette *religiosité* dont il aime à se parer. On préviendra ainsi bien des naufrages en littérature; car il est probable qu'une fois sortis du collége, les élèves chercheront à connaître ce qu'on se sera obstiné à leur cacher. Trop de silence excite, irrite la curiosité. Parlez-leur des ouvrages romantiques; lisez-leur quelques morceaux choisis, surtout quelques critiques judicieuses, afin qu'ils puissent asseoir leur jugement d'une manière impartiale et solide. Dans la jeunesse, on juge vite et quelquefois on juge aussi bien que dans un âge plus avancé. On ne revient pas facilement d'un jugement que l'on a cru bon. Les impressions, en littérature, sont comme toutes les impressions de l'enfance : elles restent. Ayez donc le plus grand soin, apportez la plus grande attention à n'en faire que de très-bonnes.

§ XIV.

Comment on enseigne généralement la classe de Seconde.— Que l'on ne forme pas assez les élèves à l'observation des modèles.—La science aussi nécessaire que la vertu. — En imposer par son autorité scientifique.

Il est temps de reprendre les choses au point où nous les avons laissées.

Les classes littéraires, nous l'avons déjà dit, comprennent deux années.

La première année est ordinairement appelée classe de Seconde ou d'Humanités; la seconde année, classe de Rhétorique.

Jusqu'à présent, on a amassé des matériaux dans la disposition desquels l'imagination et le jugement n'ont pas encore joué un grand rôle. Cependant, en s'appliquant à faire de bons thèmes, de bonnes versions et de bons vers avec les matières données, si on ne s'est pas familiarisé avec le génie de la langue latine et avec celui de la langue française, on court risque de ne rien comprendre. Les beautés littéraires les plus saillantes, et les défauts les plus sensibles, passeront également inaperçus. On fera quelques devoirs qui, sous le nom de compositions, seront des descriptions, des narrations, des tableaux, mais qui, au fond, ne seront ni des descriptions, ni des tableaux, ni des narrations, ou qui, si l'on veut, seront tout cela à la fois, parce que l'on ignorera les règles fondamentales d'abord, communes à tous les genres de compositions, puis celles qui sont spéciales à chacun.

Certes, l'intelligence des conseils que l'on donne pour la composition suppose des connaissances solides et variées antérieurement acquises. Il faut avoir beaucoup travaillé et avoir beaucoup médité pour les comprendre à fond. *Fit fabricando faber;* vous avez beau étudier, vos études ne seront jamais complètes, si vous ne vous exercez beaucoup. Théorie et pratique, voilà deux mots qui devraient être écrits en lettres d'or sur la porte de

chaque classe. Ici, pas plus que partout ailleurs, l'un ne peut aller sans l'autre.

Mais on réduit assez souvent la théorie à quelques légères observations, et la pratique à des compositions trop courtes et trop peu multipliées.

En vérité, nous serions les plus heureux parmi les plus heureux, s'il nous avait été donné de devenir savants en littérature, sans mettre tous les modèles à contributions pour leur demander des règles et des préceptes, et sans mettre toute notre attention à en faire l'application dans nos exercices littéraires. « Les modèles en tout genre ont devancé les préceptes, dit La Harpe; le génie a considéré la nature et l'a embellie en l'imitant: des esprits observateurs ont considéré le génie et ont dévoilé, par l'analyse, le secret de ses merveilles. En voyant ce qu'on avait fait, ils ont dit aux autres hommes: voilà ce qu'il faut faire. »

Mais nous ne saurons jamais ce qu'il faut faire, tant que nous ne chercherons pas *à dévoiler le secret des merveilles* du génie par l'observation continue des œuvres qu'il a produites. Car nous devons nous contenter du rôle modeste d'observateurs; nous irons loin, si nous nous en acquittons bien.

C'est pour n'avoir pas appris à observer que nos jeunes concitoyens, qui auraient dû être à Paris l'orgueil de nos colléges, n'ont pu obtenir les succès qu'on attendait d'eux. Ils n'avaient jamais rien vu sérieusement, on ne leur avait rien fait observer; ils n'avaient étudié aucun modèle; ils n'avaient pas été exercés. Aussi, ils ne pouvaient revenir de leur étonnement ou plutôt de leur dé-

sespoir ; ils accusaient (non sans quelque raison peut-être) ceux qui les avaient dirigés jusque-là dans leurs études. « Nous serons toujours faibles, disaient-ils ; nous ne pouvons lutter, non faute de courage, mais parce que les connaissances acquises nous manquent. Nous n'avons rien vu, rien lu, rien médité. Tout est à apprendre de nouveau, tout est à reconstruire. » Et c'était vrai.

A quoi pouvaient leur servir ces quelques idées vagues, confuses, qu'on leur avait données sur la littérature, et ces morceaux décousus qu'ils avaient appris de mémoire et qu'ils avaient déjà oubliés?

Tout fut essayé par le supérieur de Saint-Nicolas-du-Chardonnet[1] pour refaire l'éducation littéraire de ces élèves, et pour relever ces cœurs abattus par le découragement. Mais les efforts les plus énergiques échouaient contre les cinq ou six années qu'ils avaient perdues. On vit alors combien il est difficile de réparer, même dans les jeunes gens, les ravages de l'ignorance que le temps semble, pour ainsi dire, prendre sous sa sauvegarde. Car la lumière redoute les coups de ce barbare ; et, dans la lutte continuelle de la vérité et de l'erreur, celle-là n'a pas toujours le dessus. L'ignorance n'a-t-elle pas eu partout sous son sceptre fanatique plus d'hommes et plus de siècles que la vérité?

Et que devait-il résulter de tout cela? Que la plupart, ne pouvant lutter avec avantage, étaient forcés d'aller chercher dans les classes inférieures la honte des derniers rangs. Placés en face d'élèves qui étaient appelés à faire

1 Nom du petit séminaire de Paris.

partie du premier clergé de l'Europe, ils devaient plus tard être regardés comme des membres postiches, incapables de rendre service : ainsi, ils étaient à l'avance comme voués à l'isolement. Car, à Paris comme ailleurs, mais à Paris plus que partout ailleurs, un ecclésiastique qui ne sait que dire la messe et lire le bréviaire fait peu de bien. Il faut dominer par l'ascendant de la science et de la vertu. Si vous ne vous faites pas admirer, vous ne gagnerez peut-être pas un seul cœur. Science et vertu, voilà ce que l'on veut, non pas à un faible degré, mais à un degré éminent.

Excellez en quelque chose, si vous voulez avoir de l'influence ; autrement vous ne ferez que végéter dans votre sphère. On vous voit haut placé, et vous vous déshonorez en quelque sorte aux yeux d'un monde toujours trop porté à se rire des apparences, s'il s'aperçoit que vous n'êtes pas au niveau des obligations que vous impose votre charge. Il n'y a que trop de ces ecclésiastiques, fort estimables d'ailleurs, qui sont dans la fâcheuse position de ne pouvoir ni faire le bien qu'ils désirent, ni s'opposer au mal qu'ils voient de leurs yeux. Parlent-ils? Leur voix se perd dans le désert. Le char du mal va toujours, jusqu'à ce qu'il rencontre quelqu'un sur sa route qui lui en impose par l'ascendant de son autorité scientifique.

Mais, pour cela, il n'est pas nécessaire d'être versé dans toutes les sciences; il suffit qu'un ecclésiastique sache très-convenablement ce qui concerne la littérature, la philosophie et la théologie. Nous ne parlons pas de l'histoire en général, et, en particu-

lier, de l'histoire ecclésiastique, en laquelle il doit être très-versé. Il serait bon, sans doute, qu'il connût les sciences naturelles et les sciences exactes; mais elles ne lui sont pas indispensables. Et quand il connaîtra parfaitement ce que nous souhaitons, il pourra compter que sa science lui donnera beaucoup d'ascendant sur les esprits; car la force de la science est grande pour convaincre[1].

§ XV.

Objets de la Seconde. —Vices de la méthode d'après laquelle on étudie les auteurs.

Nous disions que nos concitoyens se plaignaient de n'avoir rien acquis. Eh! qu'auraient-ils dit, si, au triste et douloureux souvenir d'un passé perdu, on eût déroulé à leurs yeux le panorama immense des objets au milieu desquels ils allaient être jetés? Ils devaient parcourir les longues, innombrables et difficiles avenues de la prose et de la poésie, battues déjà, depuis des siècles, par des milliers de pas, mais toujours dans leur inépuisable et éternel printemps. Maîtres absolus du choix de tous les genres de style et de composition, ils allaient chercher dans les chefs-d'œuvre de tous les temps les perles les plus précieuses et les plus propres à enrichir la belle couronne littéraire qui devait orner plus

1 Cicéron.

tard leur front sacerdotal. Tableaux, parallèles, narrations, descriptions, lettres, épîtres, critiques, éloges, dialogues, préfaces, suppliques, requêtes, etc.; pétitions, rapports, mémoires, histoires, biographies, analyses, comptes-rendus, réfutations; énigmes, paraboles, logogriphes, épitaphes, charades; odes, cantates, chansons et cantiques; ballets, vaudevilles, triolets, opéras, épopées, poèmes didactiques; comédies, drames, tragédies; fables, satyres, églogues, etc., l'énumération est inépuisable, voilà ce qu'ils allaient parcourir; car une première année de littérature doit embrasser toutes ces matières. Aucun genre n'est oublié, depuis la petite épigramme jusqu'au poëme épique le plus beau.

Qu'allaient-ils comprendre à une méthode tout autre que celle à laquelle ils avaient été formés? La méthode historique était aussi nouvelle pour eux que la plupart des objets dont on allait leur parler.

Et en effet, comment étudie-t-on la littérature dans nos colléges? On prend Virgile et Horace; on les explique à peu près, on les commente quelquefois. Voilà de grands génies! Voilà des vers admirables! Mais c'est là tout ce que l'on apprend.

Que savons-nous sur les hommes qui ont produit ces chefs-d'œuvre? Qu'ils s'appellaient Virgile et Horace, et qu'ils s'asseyaient à la table de Mécène. Du reste, ils sont pour nous comme s'ils n'avaient jamais existé, comme si leurs ouvrages étaient tombés du ciel avec les boucliers sacrés du roi Numa. Nous en savons beaucoup moins sur leurs personnes que sur celles de Bac-

chus et d'Hercule; nous avons des idées fort incomplètes sur le temps où ils ont écrit, sur les circonstances, les mœurs et les institutions au milieu desquelles s'est développé leur génie. Et pourtant, quelle que soit l'excellence de leur génie, les grands poëtes, les grands écrivains ne lui doivent pas tout; la société dans laquelle ils ont vécu, dont ils ont partagé les idées, les habitudes, les passions, n'est pas étrangère à leur gloire. Leurs œuvres ne sont pas des abstractions isolées dans le temps et dans l'espace, sans rapport avec les essais moins heureux qui les ont précédés ou accompagnés.

L'enseignement abstrait de la littérature est donc insuffisant; il ne répond point à l'esprit de notre temps. L'étude des monuments littéraires, sans l'histoire de leurs auteurs, l'étude elle-même d'une époque littéraire sans la connaissance de ses origines, de ses rapports avec les époques précédentes, est nécessairement vague et incomplète.

§ XVI.

Méthode historique en Seconde.

La méthode historique dont nous venons de démontrer la nécessité, amènera naturellement le professeur à porter ses regards plus haut encore. Virgile et Horace, Homère et Pindare ne seront plus pour lui le *nec plus ultra* de la littérature. Jetant les yeux autour de lui, il verra qu'il n'accomplit que la moitié de sa tâche, s'il

ne fait en grand l'histoire des trois littératures qui se disputent l'honneur d'avoir donné le plus de chefs-d'œuvre à la postérité : la littérature sacrée, la grecque et la latine.

Quarante siècles de merveilles placent la littérature sacrée au-dessus de tout ce que l'esprit humain a pu créer. Moïse, David, Salomon, Isaïe, les Prophètes, les Évangélistes, saint Paul, les Pères de l'Église, considérés sous le rapport littéraire, laissent loin derrière eux tout ce qu'il y a de plus admirable dans l'antiquité profane. On ne saurait avoir trop d'enthousiasme pour les sublimes beautés qui nous surprennent à chaque page dans les livres Saints.

Les âges littéraires de la Grèce vous fourniront de fréquentes occasions de signaler les hommes qui ont le plus de droit à la reconnaissance de leurs concitoyens; Hérodote, Homère, Thucidide, Xénophon, Euripide, Sophocle, Pindare, Théocrite, Anacréon, Aristophane, Eschine, Démosthène, toute la pléïade en un mot du siècle de Périclès, rempliront dignement les heures où vous foulerez le sol littéraire de la ville de Minerve.

Le siècle d'Auguste, ou mieux les derniers jours de la République romaine avec ses César, ses Cicéron, ses Horace, ses Virgile; puis Tacite, Tite-Live, les deux Pline, Plaute, Térence, Catulle, Tibulle, Ovide, Martial et une foule d'autres, vous conduiront jusqu'aux temps malheureux où l'empire romain se dissout; la langue se corrompt, se divise en quelque sorte; d'autres Etats naissent des débris du vieux monde, et avec eux d'autres littératures.

Franchissez rapidement ce moyen âge si peu connu pour arriver aux temps de François Ier et de Louis XIV. Voyez comment, éclipsant d'un seul coup tout ce que Léon X a légué à notre admiration, le siècle du grand Roi a su poser les bases de sa grandeur et de sa gloire sur les immortels chefs-d'œuvre de Rome et d'Athènes.

Continuez votre course : allez en Angleterre, en Allemagne, en Espagne, en Italie. Cherchez dans toutes les bibliothèques. Les noms de Shakespeare, de Milton, de Pope, de Hume, de Gibbon, de Byron, (qu'on ne s'effraie pas de ces noms) ; ceux de Schiller, de Goëthe, de Cervantès, de Lope de Vega, etc., du Tasse, de l'Arioste, de Dante, de Boccace, de Pétrarque ; Vico, Maffei, Visconti, Manzoni, Guicciardini, etc., vivront dans la postérité, chacun avec l'auréole de gloire qui lui est propre. Les jeunes littérateurs doivent les connaître et les apprécier, sans toutefois leur vouer une admiration exclusive.

§ XVII.

Réponse à quelques objections. — La philosophie du XVIIIe siècle a tout corrompu. — Silence nuisible. — Comment la Seconde doit préparer à la Rhétorique.

Mais j'entends dire : à quoi bon tant de connaissances? Pourquoi tant d'exercices dans une classe de Seconde? Pourquoi faire l'historique de la comédie, du triolet, de l'opéra, du logogriphe, de l'ode, de la chanson? Pourquoi parler de tous ces noms étrangers dont quel-

ques-uns résument le mauvais esprit et l'impiété du siècle où ils ont vécu? Quel avantage les élèves peuvent-ils en tirer? Il est ridicule d'enseigner des choses inutiles. Viennent-ils en classe pour connaître et pour faire des compositions qui, peut-être, compromettront leur avenir? Notre société, Dieu lui-même, n'a pas besoin de tant de science.

Nous pourrions d'abord répondre avec le docteur South : Si Dieu et la société n'ont pas besoin de notre science, ils ont encore moins besoin de notre ignorance; mais nous ajouterons : puisque vous enseignez, faites bien ce que vous faites, *age quod agis;* c'est là votre premier devoir. Ce devoir est rigoureux pour celui qui s'est voué à la carrière si difficile et si importante de l'enseignement.

Si l'on connaît bien son devoir, si on en a cette conscience intime sans laquelle on ne fait qu'à demi ou mal ce qui nous occupe, on ne demandera pas à quoi bon tant de choses dans une classe de littérature. Si l'élève ne vient pas en classe pour faire des vaudevilles (à Dieu ne plaise que nous l'engagions jamais à en faire), il y vient au moins pour apprendre que ces pièces sont souvent dangereuses, et pour s'y faire une idée juste non-seulement de ce genre de poésie, mais encore de tous les autres. Eh! ne faut-il pas qu'à la fin de l'année il puisse se rendre compte de ce qu'il a acquis? S'il est entré dans le sanctuaire des lettres pour répéter une Troisième et quelquefois même une Quatrième, il a droit de demander à son maître pourquoi il s'est joué ainsi de sa bonne volonté.

C'est connaître bien peu la littérature, c'est avoir une idée bien bornée des études que de demander quel avantage un élève tirera de toutes les connaissances variées qu'on lui fera acquérir. C'est bien maladroit que de se méfier ainsi de la jeunesse! Ne peut-elle donc pas s'élever à quelque chose de grand! Si l'Etat n'a que des sujets ignorants, comment luttera-t-il avec honneur dans la république des lettres? Il ne peut rester en arrière. Et n'est-il pas prouvé que les lettres illustrent les Etats à l'égal des armes, et que de l'instruction des sujets dépend souvent la prospérité des provinces?

« Le savoir, a dit Bâcon, c'est de la force, de la puissance. » Par ce savoir, on doit entendre les connaissances littéraires et scientifiques.

La littérature est comme un immense Océan; celui qui l'étudie ressemble au pilote qui s'aventure sur des mers sans bords. Mais insensé serait celui qui, content d'apercevoir une nouvelle terre, resterait là, immobile, n'osant ou ne voulant pas donner un coup d'aviron pour aborder, dans la crainte d'échouer sur des rescifs. Il faudrait l'enfermer, car évidemment il ne serait pas fait pour vivre avec les autres hommes. Sans doute il ne voudrait pas aborder, parce qu'il n'a pas envie d'exploiter les riches mines d'or et de diamants que peut recéler ce nouveau continent. Il se demande peut-être à quoi serviront à la géographie ces baies, ces détroits, ces mers qu'on vient de découvrir? A quoi serviront au disciple de Linnée ces plantes inconnues qui vont enrichir ses herbiers? Ainsi sont ceux qui demandent à quoi bon tant de choses

dont on peut se passer. Ils ne veulent pas tant de choses, eux! Eh! qu'ils nous disent ce qu'ils veulent! Le géologue remue-t-il, interroge-t-il les entrailles de la terre, pour faire de la terre? Le minéralogiste étudie-t-il, classe-t-il les métaux, les minéraux, pour faire des minéraux? Traduisez-vous Cicéron, Horace, Virgile, pour faire du latin seulement? Etait-ce pour faire de l'hébreu, qu'à soixante ans Bossuet apprenait l'hébreu? Allons donc! Ne demandez plus à quoi serviront aux jeunes gens les connaissances variées qu'ils acquerront en étudiant les Humanités.

Il y a plus : on ne peut aujourd'hui se dispenser de leur parler de beaucoup de choses que, sans honte, il était permis d'ignorer il y a cinquante ans.

Chacun sait que le philosophisme a tout gâté. «Il n'est pas dans le jardin de l'intelligence une seule fleur que cette chenille n'ait souillée[1]. »

On retrouvera donc partout le venin de la fausse philosophie; et celui qui est caché dans les pièces que nous avons indiquées, n'est pas le moins subtil, ni le moins dangereux. « Voulez-vous préserver vos élèves du contact de l'impiété? Entrez donc avec eux le plus avant que vous pourrez dans la connaissance de la littérature profane, pour leur apprendre les diverses formes qu'affecte le philosophe incrédule, la facilité avec laquelle, semblable à un véritable Protée, il

[1] Cette parole est de M. de Maistre, qui l'applique à Voltaire. (*Eclairciss. sur les sacrifices.*) — Nous n'avons fait aucune difficulté de l'appliquer au philosophisme.

sait varier son extérieur et ses mouvements sous le manteau du littérateur. Faites-leur bien comprendre qu'une des causes des nombreux ravages de l'impiété, pendant le dernier siècle, fut que ses émissaires la représentèrent aux peuples ornée du faux-brillant d'une science dérisoire; qu'ils faisaient usage d'interpellations et de preuves spécieuses tirées de toutes les branches de la littérature, et qu'il répandaient sur les bords de cette coupe empoisonnée tous les charmes d'un style élégant et d'une imagination brillante. Le rempart sacré de l'ordre, de la morale et de la religion n'a été ébranlé que parce qu'il n'était pas défendu par ces guerriers vigilants[1] qui « doivent savoir manier à la fois l'arc et la fronde, être en même temps chefs et soldats, cavaliers et fantassins, et savoir également se battre sur un vaisseau et sur la brèche[2]. »

Les jours actuels sont si mauvais que le silence lui-même peut être mal interprété et avoir les plus funestes conséquences. Si l'on ne dit mot de certaines pièces de littérature, ne doit-on pas craindre que, plus tard, les élèves ne désirent savoir ce qu'on aura voulu leur laisser ignorer? Ainsi, une fois livrés à eux-mêmes, ils avaleront à longs traits la ciguë perfide, avant de connaître même la plante d'où on l'extrait. Rien ne surprend autant le jeune homme qui entre dans le monde, que cette dissolution qu'il voit dans les ouvrages, que ce langage licencieux qu'il entend de part et d'autre, et les changements passagers qu'il opère dans son âme.

[1] Wiseman.
[2] Saint Chrysostôme.

Il a reçu sans examen les impressions de l'enfance, et sa raison, formée sur la foi et sur l'exemple de celle de ses maîtres, se trouve tout à coup étrangère au milieu d'une atmosphère corrompue où il règne une grande liberté d'idées et de sentiments; elle l'afflige d'abord, mais insensiblement il apprend à rougir d'avoir été sage. Il a honte d'avoir été vertueux; il se précipite dans le vice, comme si le vice avait pour lui le même attrait que la vertu!

Préservons donc de toute atteinte mauvaise la pureté de la foi et celle du cœur de nos élèves; mais sachons qu'il y a des précautions dangereuses. S'ils pouvaient ignorer que les auteurs les plus mauvais sont au premier rang parmi les littérateurs, nous concevrions qu'on ne leur en dît rien; mais est-il possible d'ouvrir un livre de littérature sans y rencontrer les noms de Voltaire, de J.-J. Rousseau ou de quelques-uns de leurs adeptes? Ne lit-on pas souvent des extraits de leurs ouvrages? Et ainsi n'a-t-on pas le désir de les connaître? Ce serait une grande maladresse que d'aiguiser encore la curiosité des jeunes gens en leur faisant un secret de ce qui n'en est pas un.

Une ignorance absolue sur certains écrivains, sur certaines pièces, est peut-être ce qui conviendrait le mieux à ceux qui commencent l'étude de la littérature; mais qu'ils apprennent de bonne heure ce qu'il est impossible de leur cacher toujours. Il faut ou que leur curiosité ne s'éveille en aucune manière, ou qu'elle soit satisfaite avant le temps où elle n'est plus sans danger.

Rendez justice à tous les écrivains; parlez-en sans

affectation ni réticence. Faites vos observations critiques en distinguant bien le littérateur du philosophe. Vos élèves seront moins curieux de ces auteurs si dangereux pour la foi et pour les mœurs. Ils présumeront beaucoup de leur savoir, il est vrai ; mais c'est là une de ces présomptions heureuses qui n'inspirent aucune crainte.

Louez avec candeur un auteur qui écrit bien ; mais ne croyez ce qu'il dit qu'avec discernement. Des éloges outrés déshonorent celui qui les donne, et font tort au professeur lui-même, en lui laissant croire qu'il lui faut de ces louanges excessives que la vanité seule peut désirer.

Lecteur indulgent du style d'un auteur, soyez un examinateur sévère de la sagesse et de la vérité de ses maximes. Combien d'erreurs, en effet, combien d'opinions dangereuses n'adoptons-nous pas par complaisance ou par crédulité ! En matière de littérature comme en matière de philosophie, mettons à part l'autorité de celui qui parle, et jugeons les choses par ce qu'elles sont en elles-mêmes. Dans un livre comme sur un champ de bataille, bien des choses n'ont pour but que d'en imposer. Un style doux, abondant et pompeux, une narration vive, animée, rapide, de belles descriptions, en relevant le fond des idées, servent à l'illusion.

Mais ne vous bornez pas à énumérer tous les genres de littérature et de style, et à parler de tous les auteurs anciens et modernes. Vous avez une autre obligation à remplir ; vous devez applanir la route qui conduit à la Rhétorique, en faisant voir que toutes ces pièces que l'on nomme légères ou fugitives, quelque différentes qu'elles

soient pour le but, le genre et l'objet, ont des points de rapports qu'il est important de saisir; elles ont toutes un peu de sérieux et renferment en petit ce que l'on verra et que l'on pratiquera en grand en Rhétorique.

Ces points de rapport ne sont autre chose que les règles générales, communes à toutes les compositions; les règles particulières seules en constituent la différence. Mais le plus souvent elles sont si bien cachées, qu'il n'est pas facile, même à l'homme le plus exercé, de les apercevoir du premier coup-d'œil. Il faut lire, relire et méditer sans cesse pour comprendre avec quel artifice, quel art délicat l'auteur a caché son secret. Ce n'est pas assez de dire aux élèves : Voilà un morceau charmant! admirable! sublime! afin qu'ils répètent après vous : C'est un morceau charmant! sublime!... Exclamations et extases inutiles! Dites bien plutôt, et faites-leur voir pourquoi, comment et en quoi tel ou tel passage est beau, magnifique, sublime! Et quand vous aurez démontré comment il se fait que les règles de l'art véritable ne sont que celles de la nature, et comment il faut s'y prendre pour ne pas s'en écarter quand on compose, et pour les connaître dans les auteurs, vous aurez touché le seul point délicat, et le vrai but de la Seconde aura été atteint.

En voilà assez sur cette première année de littérature. Notre pensée n'est point de traiter tout ce qui y a rapport. Passons en Rhétorique.

§ XVIII.

De la Rhétorique.—Puiser les préceptes aux sources.— Inconvénients d'une Rhétorique mal faite.

La Rhétorique, cette « reine des esprits, selon Platon, dont le principal artifice consiste à profiter des inclinations des hommes et à émouvoir les passions, » est trop bien appréciée parmi nous, pour qu'il soit nécessaire d'en démontrer ici toute l'importance. Tient-elle cependant par la force le rang qu'elle mérite d'occuper dans l'ensemble de nos études? Est-elle ce qu'elle doit être d'après nos institutions religieuses, civiles et monarchiques?

Nous n'oserions répondre négativement. Le plus léger soupçon d'ignorance ou d'incapacité dans ceux sur qui la confiance publique se repose du soin de l'enseigner, serait un crime. Le caractère grave attaché à l'ordre auquel appartiennent les professeurs de Rhétorique[1], les met, du reste, à l'abri de tout reproche. Toutefois, avant d'entrer plus directement en matière, nous prendrons la liberté de faire quelques observations.

Nous avons cru remarquer qu'en général, on se tient trop à l'étroit dans l'exposé des préceptes. Ne serait-on pas plus à l'aise si l'on suivait les conseils de

[1] On sait qu'ils sont généralement ecclésiastiques.

Rollin, de Fénelon et des autres grands maîtres dans l'art d'enseigner? « La bonne manière d'apprendre la Rhétorique serait de puiser dans les sources mêmes, je veux dire dans Aristote, Denis d'Halycarnasse, Longin, Cicéron et Quintilien[1].

Cependant, parmi le grand nombre de ceux qui ont écrit sur la Rhétorique, il faut faire un choix. Les ouvrages de prédilection seraient donc, parmi les anciens, ceux que Rollin vient de citer, auxquels on pourrait ajouter l'Art poétique d'Horace et la Rhétorique sacrée de saint Augustin; parmi les modernes, les Dialogues sur l'Eloquence, par Fénelon, y compris sa lettre sur les occupations de l'Académie française, l'Art poétique de Boileau, le Discours de Buffon sur le style, et le Discours de d'Aguesseau sur l'union de la philosophie et de l'éloquence.

Tous ces ouvrages sont fort peu volumineux; chacun est exquis en son genre.

Mais il peut surgir des difficultés en expliquant les préceptes des grands rhéteurs. Alors Maury, La Harpe, Rollin, les Réflexions critiques de Boileau, Hugues-Blair, Villemain, Quintilien, les Topiques et l'*Orateur* de Cicéron, nous offrent toutes les ressources possibles. Ne craignez pas de mettre à contribution ces auteurs-là; vous n'épuiserez jamais leurs immenses richesses. Gardez-vous cependant de croire qu'ils se sont écartés des grands principes; toutes les raisons qu'ils donnent n'en sont au contraire que

[1] Rollin.

les conséquences naturelles, développées par eux avec plus ou moins d'étendue, et toujours avec une brillante sagacité. Ils peuvent partir d'un point de vue différent, selon le temps ou l'époque où ils ont écrit et selon les hommes pour lesquels ils ont écrit, mais vous les trouverez toujours d'accord pour arriver au même but.

Le maître doit développer le discernement qui est, dit Rollin, une espèce de raison naturelle perfectionnée par l'étude. Il ne pourra le faire s'il n'appelle à son aide les rhéteurs dont nous venons de parler. Car un maître ne mérite bien de ses élèves qu'après avoir dissipé, autant qu'il l'a pu, les ténèbres épaisses qui cachent ces premiers principes du goût que nous apportons tous en naissant, « quoi qu'ils soient généralement fort peu développés, dit encore notre Rollin, faute d'instruction ou de réflexion, et qu'ils soient même étouffés ou corrompus par une éducation vicieuse, par de mauvaises coutumes, par les préventions dominantes du siècle et du pays. »

Une explication large des préceptes agrandit les idées, met à l'aise le discernement, encourage, pour ainsi dire, toutes les facultés de l'âme, à qui elle fait apercevoir le secret de sa puissance. On ne craint plus de faire un faux pas avant même de s'être mis en route dans la carrière; on ose, et avoir appris à oser, c'est avoir déjà fait un grand progrès.

Si l'on s'en tient rigoureusement, pour explication, aux quatre parties du discours (comme si quatre parties étaient les conditions exclusivement nécessaires à tout discours), et à leurs qualités respectives, on ne développe

pas le discernement, on étouffe les premiers principes du goût, et loin d'apprendre à composer, on donne à peine les notions indispensables pour juger du mérite d'une composition. On se borne là pourtant! Et l'on se croit en droit de porter hardiment son jugement sur un discours, comme si, pour juger, il ne fallait pas savoir beaucoup! comme si nos jugements n'étaient pas proportionnés à nos lumières! Pour juger sainement, il faut non-seulement du goût, mais encore de grandes connaissances; car « juger, dit Longin, ce n'est pas chose peu difficile, puisque, afin de savoir bien juger du fort et du faible d'un discours, ce ne peut être que l'effet d'un long usage, et le dernier fruit, pour ainsi dire, d'une étude consommée[1]. »

Voilà ce que dit celui qui, au rapport de Boileau, a traité le Sublime d'une manière sublime. Nos jeunes gens sont à peine entrés en Rhétorique, qu'ils jugent et critiquent les auteurs les plus estimables. Leurs jugements, vrais ou faux, sont toujours absolus; tout est bien ou tout est mal, pas de milieu. Ils seraient plus circonspects si on leur apprenait à comprendre mieux leur Rhétorique en leur développant les préceptes des grands maîtres de l'art.

Que le professeur y prenne bien garde : sa classe peut devenir une sorte de jury d'autant plus redoutable qu'il se croit moins ignorant. Rien, dans la suite, ne sera capable de la ramener à la raison. Nous appliquerons volontiers aux jeunes rhétoriciens ce pas-

1 *Traité du Sublime.*

sage de Fénelon : « Le censeur médiocre ne goûte point le sublime, il n'en est point saisi; il s'occupe bien plutôt d'un mot déplacé ou d'une expression négligée. Il ne voit qu'à demi la beauté du plan général, l'ordre et la force qui règnent partout. J'aimerais autant le voir occupé de l'orthographe, des points interrogants et des virgules. Je plains l'auteur qui est entre ses mains et à sa merci[1]. »

L'élève qui a fait une mauvaise Rhétorique est peut-être pire; il ne vit que pour juger et pour critiquer. Il se croit le plus instruit des hommes. Entend-il un discours, un sermon, une instruction? Ce n'est pas pour en profiter, c'est pour critiquer. Lit-il un livre, une pièce de vers, une narration, une description? C'est encore pour critiquer. Il critique tout à propos de tout.

Il connaît Bossuet et Fénelon, non point pour avoir médité leurs œuvres, mais par des ouï-dire; et c'est sur ces grands modèles, qu'il n'a pas étudiés, qu'il mesure tout le monde; comme s'il était donné à chacun de comprendre sans travail l'élégante profondeur de l'un et l'étonnante sublimité de l'autre! Ces immortels génies sont, dans leur spécialité, ce que Napoléon, selon Châteaubriand, était dans la sienne, « de ces hommes fastiques dont il n'y a que cinq ou six dans l'histoire. » Folie donc d'appliquer tout le monde à leur mesure.

Il résulte de toutes ces mi-connaissances, de ces préjugés de la Rhétorique, que, trop prévenu en faveur des grands modèles, on méprise nos contemporains, quand,

[1] *Lettre sur l'Éloquence.*

en fait de barreau, de tribune et de religion, ils ne parlent pas comme les hommes illustres qui les ont précédés dans les mêmes carrières. On ne se reporte ni au temps, ni au lieu, ni aux circonstances; ce que l'on voit, ce qu'on lit, ce que l'on entend, pour valoir quelque chose, doit être du Bossuet, du Fénelon, du Racine. On juge par une idée exagérée qu'on s'est faite du beau, non point par ce qu'il est en réalité; et, après avoir déprécié le talent de l'auteur, s'il vit encore, on déprécie la personne; et, s'il est ecclésiastique, on ne veut pas l'entendre parler de vérité, de religion, de morale. Voilà tout le fruit que l'on retirera d'une Rhétorique mal faite. Il vaudrait cent fois mieux que, dans l'intérêt du jeune homme, il n'y fût jamais entré.

§ XIX.

Choisir des sujets de composition dans notre histoire.

« L'histoire de la Savoie, dit Châteaubriand, est celle d'un peuple fidèle à son Dieu, à son roi et à l'honneur. »

Nous prenons acte de ces paroles pour demander à nos professeurs de Rhétorique pourquoi ils ne tirent jamais leurs sujets de composition de l'histoire de la Maison Royale de Savoie.

Chose vraiment singulière! Silence absolu de nos Rois, de leurs actions, de leur vie! Les occasions de montrer leur valeur ont pu leur manquer, mais ils n'ont jamais manqué aux occasions. Supposera-t-on qu'ils n'ont

pas tous été guerriers? Qu'est-ce que cela signifie?

On peut être héros sans ravager la terre [1].

N'y a-t-il au monde que les foudres de guerre et les conquérants qui puissent fournir de beaux sujets de composition? Dans tous les temps et à toutes les époques de leur règne, nos Princes ont montré « qu'il y a une valeur domestique et privée qui n'est pas de moindre prix que la valeur militaire [2]. » Leur trône est le seul peut-être en Europe [3] dont les marches ne portent pas des taches de sang. Vous ne rencontrerez pas, dans toute leur histoire, ces crimes atroces, ces traits de bassesse et de scélératesse dont les annales des autres nations ne parlent que trop souvent; partout, au contraire, vous verrez grandeur d'âme, générosité, valeur quand les circonstances l'ont exigé, honneur et probité, car la probité aussi est une vertu des rois.

Portons-nous les yeux ailleurs, vers l'Eglise, par exemple? Même silence. Et pourtant que ne voyons-nous pas? De saints Evêques parcourant les campagnes et instruisant les peuples; de saints anachorètes s'arrachant aux délices de la vie pour passer leurs jours dans la cendre et la prière. Il y a là des sujets de compositions qu'un professeur jaloux de son pays ne doit pas dédaigner.

[1] Boileau.

[2] *Sunt domesticæ fortitudines non inferiores militaribus.* (Cicéron, *de Officiis.*)

[3] Nous ne parlons pas des trônes de Belgique et de Grèce, qui n'ont qu'une quatorzaine d'années d'existence.

Mais où trouver le récit des choses de notre pays? Nous n'avons aucune histoire de mérite, dit-on.

L'histoire et les discours sont-ils les seules et uniques voies de transmettre à la postérité les actions de tel ou tel prince, de tel ou tel évêque, de tel ou tel saint? N'avons-nous pas de vieilles chroniques, de vieux mémoires? Qu'importent au professeur le style et l'idiôme? Le style, l'idiome, sont indépendants d'un fait, d'une belle qualité, d'un beau caractère. Le fait est tout, le beau caractère est tout, la belle qualité est tout. Le maître qui a un peu d'intelligence n'en veut pas davantage. Son imagination lui suggérera la manière de présenter son sujet aux élèves, et lui dira comment ils devront l'envisager; il agrandira ou rétrécira le tableau à volonté; il créera des circonstances, verra des obstacles, les vaincra, et son mortel, qui était nain, deviendra tout à coup géant. Ainsi, dans un simple fait, il trouvera assez de matière pour une belle harangue, pour un beau discours.

> Le seul courroux d'Achille, avec art ménagé,
> Peut fournir à lui seul une Iliade entière [1].

Soit un exemple.

Amédée VI créa, en 1332, l'Ordre du Collier, qui est devenu celui de l'Annonciade [2]. Ce prince aime la gloire, mais il ne l'aime pas pour lui seul; il veut donner un

[1] Boileau.

[2] Cet Ordre fut créé en mémoire de la délivrance de Rhodes, assiégée par les Turcs en 1310, et sauvée par le secours d'Amédée V dit le Grand.

signe distinctif à ceux qui auront rendu d'éminents services à la Maison de Savoie, à la Religion et à l'Etat. Cet Ordre ne devra donc recevoir que des hommes d'un rare mérite. Autour du prince est la noblesse de ses Etats, qu'il exhorte à ne pas démentir son illustre origine, à persévérer dans la voie de l'honneur, lui disant que la croix ne doit briller que sur des cœurs nobles, généreux, magnanimes.....

Le professeur trouvera d'autres motifs, d'autres sentiments, s'il se reporte au temps, au lieu et aux circonstances.

Ainsi, un fait sans importance en apparence, et qui semble perdu dans l'histoire, s'agrandit facilement. L'imagination n'a pas besoin de faire de grands efforts. Nous disons *un fait sans importance*, par erreur peut-être; car tout acte d'un prince qui tient les rênes d'un Etat a toujours une certaine portée. Il ne peut donc être engagé à tel ou tel acte, sans de fort bonnes raisons. Rien par conséquent ne saurait être sans importance.

A cette exemple, ajoutons-en quelques autres.

Amédée VIII abdique, en 1439. Voilà un fait d'une tout autre nature que le précédent. Remonter aux motifs qui ont porté ce prince à descendre du trône, à rompre avec l'amour de ses sujets, à quitter les honneurs pour se retirer dans la retraite de Ripaille, laissant ainsi mille occasions de faire le bien, et préférant une paisible obscurité à une gloire sûre et à la reconnaissance de ses peuples; représenter ce prince faisant ses adieux à son auguste famille, à laquelle il

annonce un nouveau chef; recommandations, avis, conseils pour gouverner, etc.; il y aurait là, selon nous, matière à discours.

Et quelles belles paroles ne pourrait-on pas mettre dans la bouche de ceux qui viennent l'arracher à sa retraite pour le faire asseoir dans la chaire de saint Pierre? Comment garder le silence sur cet acte unique dans l'histoire, sur ce fait généreux où l'on ne sait ce que l'on doit admirer le plus, sa grandeur d'âme ou son amour pour le bien et la paix de l'Eglise? Il dépose la thiare, en 1443, pour reprendre, en simple pèlerin, le chemin de sa douce et obscure retraite.

Nous sommes peut-être les seuls sur la terre qui n'ayons pas un esprit de nationalité littéraire. Il semble que nous avons honte de notre propre histoire. Nous demandons humblement l'aumône aux autres, comme si nous n'avions pas de quoi vivre chez nous.....

Mais fouillons encore dans nos annales, et voyons si, décidément, elles sont trop peu intéressantes pour ceux qui, disent-ils, n'aiment que les grands caractères et les grandes choses, et qui, disent-ils encore, n'en trouvent pas dans la Maison de Savoie.

Qu'ils demandent, ceux-là, à Henri II, ce que l'on pensait en France de la journée de Saint-Quentin. Etait-ce un homme sans génie, celui à qui Charles-Quint avait confié le commandement de ses armées en Flandre et dans les Pays-Bas? Si Emmanuel-Philibert savait manier l'épée, il est bien permis à un professeur de Rhétorique de supposer qu'il savait aussi parler.

L'année 1705 fut glorieuse pour Victor-Amédée II. Ne serait-il pas possible de faire parler quelquefois celui de nos Ducs qui, le premier, a mis sur sa tête une couronne de roi?

Et l'histoire si belle et si guerrière du prince Eugène, n'offrirait-elle pas la matière de quelques discours? Gardons-nous de fermer la porte de nos classes littéraires à ce petit abbé de Louis XIV; nous pourrions, nous aussi, nous repentir de lui avoir fait un tel affront.

Il dut y avoir de grandes contestations entre les plénipotentiaires des puissances étrangères, lorsqu'après la journée de Turin, dont le succès dépendit du prince Eugène, il fut question de mettre Victor-Amédée au rang des rois; nouveaux sujets de discours, nouveaux champs ouverts à l'éloquence de nos jeunes rhétoriciens: preuves nouvelles que nous ne manquons pas de matières; mais il en est de nos propres trésors historiques comme des mines d'or du Pérou : on ne les exploite pas sans peine.

En conseillant de chercher dans notre histoire, nous ne prétendons pas qu'il faille s'en tenir exclusivement à elle. Nous ne voulons être exclusif ni en Rhétorique, ni ailleurs; mais nous croyons que nous devons tirer parti de ce que nous possédons, avant de passer chez les autres. Parlez toujours à un Français d'Alexandre, de César, de Christophe Colomb, de Charles-Quint, que vous dira-t-il? Parlez-moi de Charlemagne, de Charles-Martel, de Bayard, de Turenne, de Condé, de Kléber, de Desaix, de Ney, de

Napoléon; car les héros étrangers doivent venir après ceux de la France, malgré l'admiration que j'ai pour eux. Que devons-nous dire, nous, à ceux qui, pour nous enseigner, vont continuellement chercher, dans les annales des autres peuples, des modèles ou des grands hommes, dont la gloire ne regarde pas notre nationalité?

On ne sait trop comment qualifier notre insouciance. Saint François-de-Sales, aussi grand par ses vertus que célèbre par ses écrits, est moins connu peut-être dans nos classes, qu'il ne l'est à l'étranger. Les ouvrages de cet illustre évêque sont une mine très-riche. Sa lettre à l'évêque de Bourges est un petit traité de Rhétorique, admirable de bons sens, que, depuis longtemps, on aurait dû ajouter comme supplément indispensable au traité de littérature de Grand-Perret et au *De Colonia*.

Eh bien! on ne nous parle ni de la lettre, ni de l'auteur. Serait-ce parce que le style du XVIe siècle n'est plus celui du XIXe? Ce style-là n'est pas inintelligible. Saint François-de-Sales parle un langage qui sera toujours compris, parce qu'il va droit au cœur. Au reste, nous l'avons déjà dit, le style n'est qu'accessoire quand il s'agit de prendre un sujet de composition; le fond est tout. Ce n'est point comme modèle de style que nous proposons le saint évêque de Genève. Imitez sa manière; que vos paroles, en langue française, latine ou grecque, il n'importe, découlent de votre cœur comme les siennes partaient du sien, et ne vous inquiétez pas du reste.

§ XX.

Du goût, relativement aux ouvrages de rhétorique. — Bien distinguer entre l'éloquence sacrée et l'éloquence profane. — Connaissances nécessaires à l'orateur.

Cependant, ne heurtons pas le goût naturellement si absolu et si arbitraire en fait de littérature. Nous aurions mauvaise grâce de nous exténuer en efforts inutiles pour engager un professeur à faire ses délices d'un auteur qui ne lui conviendrait pas.

Un ouvrage très-bon deviendra inutile, si l'on ne sait pas s'en servir. Quelque excellent qu'il soit d'ailleurs, il ne peut rien valoir, mis entre certaines mains. Le meilleur livre, a dit avec vérité le jurisconsulte Heineicius, est celui qui convient le mieux. Nous n'en conseillerons donc exclusivement aucun. L'Apôtre du Chablais pourrait déplaire à celui qui passerait ses nuits avec le Cygne de Cambray; l'harmonie monotone de l'Evêque de Nîmes irait à merveille à tel autre qui ne saurait suivre le vol audacieux de l'Aigle de Meaux. Mais un livre vous plaît-il, ne l'abandonnez pas :

C'est avoir profité que de savoir s'y plaire [1].

Saint François de Sales portait continuellement avec lui le *Combat spirituel;* Racine ne quittait pas les tragiques grecs Sophocle et Euripide; Bossuet lisait et re-

[1] *Ille se profecisse sciat cui Cicero valde placebit.* (Quintilien.)

lisait saint Augustin; Cicéron s'inspirait de Démosthène, et Démosthène faisait ses délices d'Euripide et de Thucydide.

Mais, dira-t-on, autre temps, autres mœurs; autre pays, autres usages et par conséquent autre langage. On ne parlera pas aux chrétiens de nos jours, comme à ceux du temps de Constantin; on ne parlera pas à des Français comme on parlerait à des Anglais.

Il faut bien distinguer ici l'éloquence sacrée de l'éloquence profane.

Il n'est pas exact de dire qu'on ne parlera pas aux chrétiens de nos jours comme on aurait parlé à ceux du temps de Constantin.

Le Christianisme est encore aujourd'hui le même qu'il était autrefois pour tous les peuples et pour tous les lieux. Jésus-Christ n'a pas apporté au monde une doctrine d'un jour et pour quelques hommes seulement. Les moyens donc qu'il a employés et enseignés, ceux que ses disciples et ses apôtres ont employés eux-mêmes pour renouveler la face de la terre, n'ont pas vieilli. Les mêmes succès sont assurés à ceux qui sauront s'en servir, comme le prouvent invinciblement les conquêtes des François de Sales, des François Régis, des Charles Borromée et d'un grand nombre d'autres hommes apostoliques.

L'éloquence sacrée est bien moins que vous ne pensez soumise aux mœurs, aux usages et aux climats. « La vraie religion doit se conserver et s'étendre par les mêmes moyens qui l'ont établie, la prédication accompagnée de discrétion et de prudence, la pratique

de toutes les vertus, et surtout d'une patience sans bornes[1]. » Combattez aujourd'hui les passions et les vices qui sont et seront éternellement les mêmes dans tous les hommes, avec les armes des Apôtres, vous aurez les mêmes victoires. *Fratres diligite invicem*, a dit saint Jean. Par cette belle définition de l'éloquence chrétienne, il préparait la victoire et assurait le succès.

L'éloquence profane diffère essentiellement de l'éloquence sacrée, en ce qu'elle est soumise aux influences des climats, des mœurs et des usages. Il est facile de le voir, puisqu'elle n'a pour objet que les intérêts matériels des peuples et des particuliers. Ainsi, on ne parlera pas aux Anglais comme aux Français, aux Allemands comme aux Russes, parce que ces nations n'ont pas les mêmes intérêts, et que ces intérêts, variant selon les circonstances, peuvent n'être plus aujourd'hui ce qu'ils étaient il y a dix ans.

L'éloquence profane occupe une grande place en Rhétorique. Il faut donc que le professeur comprenne bien son siècle, les circonstances et la société au milieu desquelles il se trouve. Il doit former des orateurs: qu'à la vertu donc il joigne un profond savoir. Platon veut que l'orateur « ait non-seulement une connaissance exacte da la morale, mais encore une étude particulière de l'antiquité. » Il lui recommande la lecture des anciens Grecs; il exige qu'il étudie les historiens, non-seulement pour leur style, mais encore pour les faits

[1] Fleury.

de l'histoire; il exige surtout l'étude des poëtes, à cause du grand rapport qu'il y a entre les figures de la poésie et celles de l'éloquence. Eu un mot, il répète souvent que l'orateur doit se remplir de choses avant de parler..... « Il ajoute qu'il doit avoir la subtilité du dialecticien, la science des philosophes, la diction presque des poëtes, la voix et les gestes des plus grands acteurs. »

Telles sont les connaissances que Platon aimait à voir dans l'orateur païen. Que n'eût-il pas exigé du professeur qui est appelé à expliquer, à commenter tous les premiers modèles dans l'art oratoire, pour former des jeunes gens qui, peut-être un jour, tiendront dans leurs mains les intérêts les plus chers de leurs concitoyens? Sans des études longues, sérieuses, variées, laborieuses, sur les grands maîtres, il ne saura montrer les vrais principes des choses; il se bornera à des raisons superficielles et souvent fausses. Il ne connaîtra pas l'étendue des principes qu'il enseignera, parce que tous les principes généraux ont un enchaînement nécessaire, dit Fénelon, et qu'il les faut connaître presque tous, pour en enseigner un en particulier.

Il n'y a pas de doute cependant que, si le philosophe d'Athènes eût écrit de nos jours, il eût ajouté à l'étude particulière de l'antiquité l'étude approfondie des premiers siècles de l'Eglise et de l'antiquité judaïque; et qu'à la lecture des anciens grecs, il eût ajouté, substitué peut-être, la lecture assidue des Pères de l'Eglise grecque et latine et celle des Conciles.

L'enseignement de la Rhétorique est comme l'art de

la prédication. Pour y réussir, il faut avoir passé plusieurs années à faire un fond abondant, afin de n'être pas, comme ces gens qui vivent au jour le jour, sans nulle provision. En effet, qui peut douter que les connaissances ne soient d'une nécessité absolue? Ne donnent-elles pas cet accent de conviction qui est si puissant pour persuader?

§ XXI.

Méthode historique en Rhétorique.

En Seconde, les plus illustres écrivains, ceux qui, dans les annales de l'esprit humain, ont rempli les plus belles pages littéraires, ont été passés en revue et appréciés, dans un exposé rapide de l'histoire de la littérature ancienne, moderne et du moyen âge.

La Rhétorique fera comparaître aussi à son tribunal les grands hommes et leurs ouvrages. Ainsi, les noms d'Isocrate, de Platon, de Lysias, de Sophocle, d'Eschine, d'Euripide, de Démosthène, chez les Grecs; à Rome, ceux de Cicéron, de César, de Virgile même, de Tite-Live, de Tacite, de Salluste, seront de nouveau étudiés et appréciés, non plus au point de vue purement littéraire, mais sous le rapport de l'art oratoire.

Le professeur dira aux élèves en quoi, comment et pourquoi les Epîtres de l'Apôtre des nations, les paraboles et les discours de notre divin Maître, rapportés par les Evangélistes, l'emportent par la simplicité, la beauté, la sublimité des pensées et la richesse éner-

gique des expressions, sur tout ce que les orateurs les plus vantés de l'antiquité nous ont laissé de plus étonnant.

Nous insistons là-dessus, parce que nous croyons que, dans nos Rhétoriques, on ne parle pas assez de Jésus-Christ et de ses Apôtres. Il est du devoir d'un professeur chrétien de ne pas les oublier; car il est à remarquer que, depuis les Apôtres et Jésus-Christ, qui (même abstraction faite de la Divinité) fut sans contredit le plus éloquent des hommes, la chaire sacrée a constamment tenu la palme de l'éloquence. Le Christianisme, dès sa naissance, a lancé des prodiges dans le monde : les Origène, les Grégoire, les Basile, les Chrysostôme, les Ephrem, en Orient; les Augustin, les Tertullien, les Arnobius, en Occident, et une foule d'autres docteurs aussi éminents par la sainteté de leur vie que par leur science et leurs succès dans la chaire chrétienne, disent assez que ce n'est pas dans Cicéron et dans Démosthène seulement que se trouvent les secrets de l'éloquence la plus élevée [1].

« Au moyen âge, saint Bernard, Alcuin, précepteur de Charlemagne, saint Thomas, saint Anselme, les Annales de Cluny, de Citeaux, de Cronwaud, d'Oxford, ne doivent pas être passés sous silence; car, pour un *Professeur de Rhétorique*, l'histoire de l'art oratoire s'est prodigieusement étendue. Tandis que les rhéteurs modernes ne cessent, siècle par siècle, de nous parler de Démosthène, d'Isocrate, de Cicéron, d'A-

[1] Lire le dialogue III de Fénelon sur l'éloquence.

ristote, de Varron, de Quintilien, de Longin, de Denis d'Halycarnasse, et d'exercer leur sagacité dans les parallèles qu'ils trouvent entre eux, le maître chrétien découvre qu'il y a entre l'éloquence païenne et l'éloquence de nos temps actuels, un monde entier que toutes les sortes de gloires morales et intellectuelles ont illustré[1]. »

Suivant toujours la méthode historique et l'ordre chronologique, le professeur arrivera aux Fléchier, aux Bourdaloue, aux Fénelon, aux Bossuet, aux Mac-Carthy, dont la Chaire est si noblement orgueilleuse.

Pélisson, Beaumarchais, Loyseau de Mauléon, Lally-Tollendal, de Sèze, Tronchet, Martignac, au barreau; Mirabeau, Maury, Vergniaud, le général Foy, Châteaubriand, le général Lamarque, Casimir Perrier, Guizot, de Lamartine et Berryer, à la tribune française; d'Aguesseau, Guénard, Thomas et Buffon, pour le genre académique; tels sont à peu près les hommes éloquents qui offriront au professeur les modèles qu'il désirera dans tous les genres profanes.

Enfin, l'état actuel de l'éloquence en Allemagne, en Espagne, en Italie, en France et en Angleterre, où il rencontrera d'illustres orateurs, tels que lord Chatam, Fox, Burke, Byron, O'Connell, amènera le professeur à parler de la Rhétorique telle que nos institutions monarchiques et l'enseignement catholique doivent la faire chez nous, et complètera ainsi les notions historiques d'un art qui rendra les noms de Démos-

[1] Wiseman.

thène, de Cicéron, de Bossuet, non moins célèbres, dans la suite des temps, que ceux d'Auguste et de Louis le Grand.

Dans ce rapide exposé, le professeur fera en temps et lieu des excursions, soit dans le droit politique, soit dans le droit civil des peuples anciens et modernes. Ainsi, chez les Grecs, les lois de Solon et celles de Dracon; à Rome, les points fondamentaux de la législation d'après les Douze Tables; au Bas-Empire, les Institutes de Justinien et les statuts de l'Eglise au moyen âge devront fixer son attention. Sans une légère connaissance des lois civiles et politiques qui régissaient les nations où brillaient les orateurs dont il commente les ouvrages, il sera réduit au rôle humiliant de faire voir aux élèves, non pas l'éloquence de ces orateurs, mais l'élégance des phrases, l'harmonie des périodes, leur liaison, et conclura, sans savoir pourquoi, que tel ou tel discours est un des plus éloquents discours de l'antiquité ou des temps modernes.

Il ne manquera pas de se rencontrer ici bon nombre de personnes qui, se croyant suffisamment instruites pour avoir lu quelques abrégés de Rhétorique, et présumant de leur capacité sur la foi de ces faiseurs de méthode, s'élèveront contre tout ce que nous venons de dire.

Qui forçons-nous d'adopter nos idées? Nous perdrions notre temps et nos peines à vouloir convaincre des hommes qui se croient très-instruits. S'ils veulent tenir la Rhétorique dans l'enfance, qu'ils l'y retiennent. Pour nous, nous ne cesserons d'exposer avec bonne

foi ce que nous croirons propre à la tirer de l'état où l'a jetée l'enseignement tel qu'il se fait dans notre pays. Nous ne cesserons de dire avec Quintilien, que « le professeur qui enseigne les règles de bien parler, doit se livrer à un grand travail, à une étude continuelle; qu'il doit avoir une longue expérience, beaucoup d'exercices, une grande prudence, un jugement excellent et toujours présent. »

§ XXII.

Excellence de l'éloquence chrétienne.

Ce serait le moment de parler avec quelques détails du barreau, de la tribune et du genre académique; mais, comme de tous les genres d'éloquence celui de la Chaire chrétienne est le plus beau, le plus élevé, et celui auquel se livreront le plus grand nombre de nos étudiants, il est juste que nous nous y attachions de préférence.

La Rhétorique n'eût-elle à traiter que les différents sujets qui sont du ressort de l'orateur chrétien, elle aurait plus d'occupations qu'il ne lui en faudrait pour occuper les élèves tout une année. Car l'éloquence sacrée, plus riche en monuments que le barreau et la tribune, a aussi un champ bien plus vaste à parcourir. Le monde doit plus aux Origène, aux Tertullien, aux saint Bernard, aux saint Augustin et aux Bossuet, qu'aux Démosthène, aux Cicéron, aux Fox et aux

Mirabeau. Ceux-ci n'ont parlé que pour un coin de la terre, pour une politique mesquine, passagère, bornée par les mers, les fleuves et les montagnes; ceux-là ont embrassé plus que le monde, ils ont embrassé le genre humain tout entier.

La Chaire comprend tous les genres d'éloquence. L'orateur chrétien qui a le droit et le pouvoir exclusifs de parler à l'homme de ses quatre fins dernières, est une sorte de trinité : il résume en lui l'ecclésiastique, le député et l'avocat. Il a de plus, sous la main, des moyens d'éloquence que le barreau et la tribune n'auront jamais.

Que font nos Rhétoriques au milieu des orateurs et des chefs-d'œuvre chrétiens? Elles gardent le silence, ou bien ne le rompent que pour engager les élèves à aimer et à admirer presque exclusivement l'antiquité païenne latine et grecque. On s'entretient beaucoup plus des Catilinaires que des Épîtres de saint Paul, et du Discours sur la Couronne que du Discours de Jésus-Christ sur la Montagne.

Ce n'est pas que nous voulions blâmer l'admiration que l'on voue aux orateurs profanes de l'antiquité, qui ont certainement de nombreux titres à la nôtre. Nous dirons, à ce sujet, avec le docteur Wiseman : « Comment pourrions-nous avoir une autre pensée, lorsque nous contemplons les trésors d'antique science accumulés dans les ouvrages glorieux des Pères; quand nous découvrons dans chaque paragraphe des traces de la parfaite connaissance qu'ils avaient de la philosophie païenne, et que chaque sentence nous prouve combien ils étaient

familiers avec les plus grands modèles de style? Qui peut mettre en doute, ou qui osera regretter que Tertullien et Justin, Arnobius et Origène, aient possédé toutes les armes que pouvait leur fournir la science païenne pour la défense de la vérité? Qui pourrait souhaiter que saint Basile et saint Jérôme, saint Grégoire et saint Augustin eussent été moins versés qu'ils ne l'étaient dans tous les ouvrages littéraires des anciens[1]. »

Mais nous le déclarons avec franchise, nous ne pouvons souffrir plus longtemps cet usage si peu raisonnable de choisir exclusivement dans le paganisme des modèles pour former des orateurs chrétiens. Eh! quoi, la religion serait-elle devenue comme un champ épuisé qui ne peut plus rien produire par ce qu'il a déjà trop produit? Les vérités morales une fois annoncées avec éloquence, les tableaux des misères ou des faiblesses humaines, des vanités de la grandeur, des ravages de la mort, ayant été faits par des mains habiles, tout cela étant devenu lieu commun, serait-on ainsi réduit à imiter ou à s'égarer, comme l'a dit Voltaire? Mais nous le demandons, qu'est-ce qui n'est pas devenu lieu commun? L'antiquité, l'histoire, la philosophie, les sciences, les lettres, le cœur lui-même, tout, en un mot, n'est-il pas devenu lieu commun? Imitez et égarez-vous, orateurs! Ceux que vos imitations et vos égarements toucheront ne vous en demanderont pas compte.

Il vous en coûtera, il est vrai, pour réussir; mais

[1] *Disc. sur les rapp. de la science et de la relig. révélée.*

où ne rencontre-t-on pas des peines et des difficultés? « Quelle autre noble profession dans la société n'impose pas des obligations aussi pénibles?

> ..... *Pater ipse colendi*
> *Haud facilem esse viam voluit*..... (Virgile.)

Eh! quoi, l'orateur romain déclarera que nul ne peut espérer d'atteindre à la hauteur de sa profession, « à moins qu'il n'ait acquis la connaissance de toutes les sciences[1] », et cela pour plaire à la multitude, peut-être même pour détourner le cours de la justice[2], et la crainte du travail et des difficultés détournerait l'orateur chrétien d'études analogues à sa haute mission : études douces en elles-mêmes et pleines de fruits excellents! et cela quand son but est le plus noble et le plus saint qu'il puisse se proposer ici-bas! Sans doute il faut du temps pour se bien disposer à parler devant un auditoire même ignorant, à lui expliquer la vérité; mais, dites-moi, à quoi le temps pourrait-il être mieux employé? Assurément, ce n'est pas en s'occupant de sujets éphémères qui s'emparent pour un jour de l'esprit public; ce n'est pas en se livrant aux pâles ouvrages de littérature, tous indignes d'un ecclésiastique, qui découlent chaque jour de la source intarissable de nos

[1] *At mea quidem sententia, nemo poterit esse omni laude cumulatus orator, nisi erit omnium rerum magnarum atque artium scientiam consequutus.* (*De Oratore*, lib. 1.)

[2] « L'art de bien dire s'enseigne pour rendre bonnes de mauvaises causes; par lui on défend les coupables et on accable les innocents. » (Trist. II.)

presses, ou bien encore en s'abandonnant aux insipides plaisirs qu'offre en général la société[1]. »

§ XXIII.

Ne pas réduire l'art au seul mérite de l'élégance. — De l'analyse. — De l'imitation. — De la lecture en Rhétorique.

N'apprenez jamais à réduire l'art au seul mérite de l'élégance, à asservir les pensées aux mots, à n'avoir d'autre objet que d'arrondir des périodes, et d'autres ressources pour en symétriser les membres, que de les remplir d'expressions oiseuses et de figures déplacées. On peut émouvoir les cœurs sans se donner tant de peine. Ceux-là ne persuaderont ni n'entraîneront, parce qu'ils n'écriront pas avec chaleur; ils paraîtront plus occupés de l'art que des vérités qu'ils enseigneront.

Ne vous contentez pas de faire connaître l'invention, la disposition... l'exorde, la confirmation, la péroraison; ce n'est là que l'esquisse du tableau, mais ce n'est pas le tableau. Entrez dans les détails; analysez. L'analyse est d'un puissant secours, soit que l'on veuille composer soi-même, soit qu'on veuille connaître les beautés de plan et d'ensemble d'une composition.

Par l'analyse, on voit la filiation des idées principales qui forment le contexte d'un discours; on va des causes aux effets, des effets on remonte aux causes; on

[1] Wiseman.

sait le comment et le pourquoi. Par elle, on est sûr de ne pas marcher à tâtons, mais à grands pas. De l'analyse d'un discours dépend souvent l'intelligence de plusieurs autres.

L'analyse porte à l'imitation, autre moyen de succès que nous négligeons beaucoup trop, dans la fausse persuasion où nous sommes qu'elle n'exerce pas l'activité de l'esprit; que, prenant auprès d'elle des modèles, elle borne sa tâche à les reproduire, sa gloire à leur ressembler, et qu'ainsi elle condamne à une nécessaire infériorité ses timides et froides copies.

La véritable imitation se sépare du servile troupeau que le génie mène à sa suite; elle met entre elle et l'objet de sa rivalité l'intervalle des temps et des lieux, la diversité des genres et des tons; elle cherche son inspiration dans les productions de l'art, de la même manière et en même temps que dans la nature; elle ne se propose pas de les égaler, mais de les surpasser, de les transformer et de leur donner son empreinte.

Ainsi, imiter n'est pas se servir des anciens et des modernes pour en apprendre les chefs-d'œuvre par cœur, pour parler des choses dont ils ont parlé, et redire leurs propres paroles. Pour bien imiter, choisissez des sujets qui vous conviennent, comme ils se sont appliqués à ceux qui leur convenaient; traitez-les, comme eux, d'une manière solide et agréable, et expliquez-les aussi bien en notre langue qu'ils les expliquaient en la leur.

L'imitation ne fait point obstacle à l'originalité; on apprend à oser dans le commerce de ceux qui ont osé

avec tant de bonheur ; on s'inspire de leurs inspirations. Ainsi l'imitation ne se condamne pas à de serviles et pâles copies; elle n'aspire pas à l'exactitude de la ressemblance. Elle est une force libre et créatrice, et le génie, qui ne saurait être esclave, et dont le trait caractéristique est la liberté, est fécondé non étouffé par elle [1].

Ecoutons La Fontaine :

Mon imitation n'est point un esclavage.
Je ne prends que l'idée et les tours et les lois,
Que nos maîtres suivaient eux-mêmes autrefois.
Si d'ailleurs quelque endroit, plein chez nous d'excellence,
Peut entrer dans mes vers sans nulle violence,
Je l'y transporte et veux qu'il n'ait rien d'affecté,
Tâchant de rendre mien cet air d'antiquité.

Voilà notre rôle à nous, qui sommes venus si longtemps après tant d'orateurs et de philosophes illustres. Il n'y a plus rien de nouveau.. Faisons donc comme tant de grands hommes ont fait : imitons. Si nous ne savons pas aller plus avant qu'eux, essayons d'avoir au moins la gloire de les bien suivre : car, dit Longin, « l'imitation et l'émulation des poëtes et des écrivains qui ont vécu avant nous mènent à la gloire. C'est le but que nous devons toujours nous mettre devant les yeux [2]. »

« Ces grandes beautés, ajoute-t-il, que nous remar-

Voir note XXVIII.

[2] Longin était païen. Les païens n'aspiraient qu'à la gloire et *gloriam acquisiverunt vani vanam* (Saint Augustin). L'égoïsme était le principe et le but de leurs actions. Pour nous, nous ne devons ni penser ni agir comme eux. Travaillons *ad majorem Dei gloriam*. L'égoïsme raisonné, calculé, est un commencement de barbarie.

quons dans les ouvrages des anciens, sont autant de sources sacrées, d'où il s'élève des vapeurs heureuses qui se répandent dans l'âme de leurs imitateurs, et animent les esprits même les moins naturellement échauffés; si bien que, dans ce moment, ils sont comme ravis et emportés de l'enthousiasme d'autrui[1]. »

Aussi voyons-nous que Virgile et Horace ont imité les Grecs; que Racine, Boileau, La Fontaine, ont été de grands imitateurs; que Bossuet est un de ceux qui ont le plus imité, car il a puisé dans saint Augustin, dans les Saintes Écritures, dans Tacite même, comme dans de vives sources dont il a détourné un nombre infini de ruisseaux. Ils ont copié même quelquefois, et néanmoins l'immortalité leur a fait le plus glorieux sourire, parce que leurs ouvrages possèdent les conditions d'une vie propre et distincte. Derniers venus, ils sont allés à l'école des premiers venus; ils ont exercé leur esprit dans un long commerce avec les modèles. Ils ont appris d'eux les secrets de l'art, les règles du goût, les caractères du beau; mais ils n'ont point admis ces règles aveuglément; ils ne les ont adoptées qu'en pleine connaissance de cause, après les avoir jugées conformes à l'idéal du beau, qu'ils trouvaient gravé dans leur âme.

Doit-on regarder leurs imitations comme des larcins? Non, répond pour nous Longin, en parlant de Platon qui a beaucoup imité aussi : « On ne doit pas regarder cela comme un larcin, mais comme une belle

[1] *Traité du Sublime.*

idée qu'il (Platon) a eue, et qu'il s'est formée sur les mœurs, l'invention et les ouvrages d'autrui. En effet, jamais, à mon avis, il eût mêlé de si grandes choses dans ses traités de philosophie, passant, comme il le fait, du simple discours à des expressions ou à des matières poétiques, s'il ne fût venu, pour ainsi dire, comme un nouvel athlète, disputer de toute sa force le prix à Homère, c'est-à-dire à celui qui avait déjà reçu des applaudissements de tout le monde. Car, bien qu'il ne le fasse qu'avec un peu trop d'ardeur, et, comme on dit, les armes à la main, cela ne laisse pas néanmoins de lui servir beaucoup, puisqu'enfin, selon Hésiode,

La noble jalousie est utile aux mortels.

« Et n'est-ce pas, en effet, quelque chose de bien glorieux et de bien digne d'une âme noble, que de combattre pour l'honneur et le prix de la victoire avec ceux qui nous ont précédés, puisque, dans ces sortes de combats, on peut même être vaincu sans honte[1] ? »

L'imitation demande aussi de la volonté. Il faut une grande ténacité d'esprit pour saisir dans les auteurs ce qui demande du temps, par exemple, pour savoir découvrir quelle dignité ils ont mise dans les personnes et dans les choses, le dessein, l'ordre et la disposition de tout un ouvrage; avec quel art, quel artifice, quelles précautions ils ont tout ménagé pour plaire; comme tout tend au bien de ce qu'ils disent; avec quelle solidité ils prouvent et ils réfutent; avec quelle adresse ils font naître toute

[1] *Traité du Sublime.*

sorte de sentiments et de passions. Quand nous aurons bien appris tout cela, c'est alors, dirons-nous avec Quintilien, que nous serons savants dans l'art d'imiter. Ne dussions-nous avoir que cette occupation pendant toute une année; ne dussions-nous apprendre qu'à passer et repasser comme il faut un seul discours, nous aurions fait assez; car un seul discours bien approfondi suffit pour faire une excellente rhétorique.

L'imitation suppose le goût de la lecture des bons écrivains, sans laquelle, dit Rollin, « la Rhétorique est une science stérile et muette, parce que, ici comme dans tout le reste, les exemples ont infiniment plus de force que les préceptes. »

« La lecture des auteurs, dit-il encore, est une des parties les plus essentielles de la Rhétorique et la plus capable de former les esprits des jeunes gens. »

Ajoutons le sentiment de Quintilien sur la lecture. « Je veux, dit-il, que durant un long temps on ne lise que les meilleurs auteurs, et pour lesquels on puisse prendre du goût sans crainte de se tromper. Mais qu'on les lise avec soin, et presque jusqu'à n'être point content que l'on en ait mis une partie par écrit. Car ce n'est pas même seulement au détail que je veux que l'on s'attache; mais après avoir bien lu un livre, il faut le reprendre de nouveau, pour voir si toutes les parties en sont bien liées, bien suivies, surtout quand il est question d'un plaidoyer[1], dont souvent l'art se cache à

[1] Nous pouvons ajouter : Quand il est question d'un panégyrique, d'une oraison funèbre, d'un sermon, d'un prône, d'un traité quelconque ou d'un ouvrage tout entier.

dessein. Car un orateur prépare les esprits à ce qui doit suivre, il couvre sa marche, il ruse, il dit dans la première partie des choses qui n'auront peut-être leur utilité que dans la dernière. Ainsi elles nous plaisent moins à leur place, parce que nous ne savons pas encore pourquoi elles y sont. C'est aussi pour cette raison qu'après avoir tout considéré, tout connu, il faut y revenir[1]. »

Voici maintenant, d'après cet illustre rhéteur, quelques inconvénients auxquels il faut bien prendre garde. « Mais quand on lit les auteurs, qu'on n'aille pas se prévenir d'abord de cette idée que tout ce qu'ils ont dit est parfait. Car ils se trompent quelquefois, ou bien succombent sous le faix, ou ils s'abandonnent trop à ce qui flatte leur génie; ils n'ont pas toujours l'esprit également tendu, ils se lassent. Ce qui est si vrai que Cicéron accuse Démosthène de s'endormir de temps en temps, et qu'Horace a dit la même chose d'Homère même[2]. En effet, ce sont de grands hommes, mais ils sont hommes pourtant. Et ceux qui se font une loi de les suivre aveuglément en tout, tombent dans cet inconvénient d'imiter ce qu'il y a de plus faible en eux, car cela est bien plus aisé, et de croire les avoir atteints, quand ils n'ont pris que leurs défauts.

« Cependant il faut toujours parler sagement et avec beaucoup de circonspection de ces auteurs, dont le mérite est si bien établi, de crainte qu'il ne nous arrive, comme à plusieurs, de condamner ce que nous n'en-

[1] *Inst. de l'Orateur.* (Trad. de l'abbé Gedoyn.)

[2] ..... *quandoque bonus dormitat Homerus.* (Horace.)

tendons pas. Et s'il faut errer par trop d'estime pour leurs écrits, ou par trop peu, j'aime encore mieux un lecteur à qui tout plaît en eux, qu'un autre qui trouve à redire à beaucoup de choses[1]. »

Mais à quoi servent les grandes autorités, quand on ne se met pas en devoir de suivre leurs conseils? Loin d'apprendre à nos jeunes gens à aimer et à estimer les meilleurs auteurs, on leur en donne en quelque sorte le dégoût, par la manière, nous oserions presque dire ridicule, de les leur faire envisager.

Craindrait-on que les beautés si nombreuses répandues dans tant de chefs-d'œuvre, n'éblouissent tout à coup les élèves, parce qu'elles sont d'un ordre trop élevé pour leur intelligence? Aurait-on peur que le maître ne perdît son temps à les engager à lire ce qu'ils ne comprendraient pas, et qu'ils ne le perdissent aussi eux-mêmes s'ils passaient les jours et les nuits à feuilleter des livres qui ne leur présenteraient aucun intérêt?

Suivons encore l'avis de Quintilien. « Il n'est pas inutile, dit-il, d'examiner avec eux (les élèves) certaines pièces qui sont pleines de défauts, et que le mauvais goût du siècle fait qu'on admire, d'en faire une critique exacte. Combien de choses impropres, obscures, enflées, basses, rampantes, puériles, affectées, qui non-seulement ont une approbation presque générale, mais qui ne l'ont que parce qu'elles sont mauvaises! Car un discours uni et sensé qui n'a rien que de naturel, n'est d'aucun mérite; on n'y trouve point d'esprit. Mais ce

[1] Quintilien.

qui est recherché, détourné, et hors de la droite raison, voilà ce que l'on admire aujourd'hui. »

§ XIV.

Qu'il n'est pas inutile de chercher les beautés et les finesses du langage dans les usages et les mœurs des anciens. — Réponse à La Harpe. — De la traduction en Rhétorique.— De la déclamation.

Mais il est peut-être inutile de chercher quelques leçons de rhétorique dans les anciens, puisqu'ils ont vécu il y a si longtemps. Leurs mœurs, leurs usages ne doivent avoir aucun rapport avec les nôtres. « Cicéron, dira-t-on avec La Harpe, parle à des Romains, et il y a longtemps qu'il n'y a plus de Romains; plus ses traités oratoires sont habilement appropriés à l'instruction de ses concitoyens, et plus il doit s'éloigner de nous. Ce n'est pas que les principes généraux, les premiers éléments, ne soient en tous temps et en tous lieux les mêmes; mais tous les moyens, toutes les finesses, toutes les ressources de l'art, tout ce qui appartient aux convenances du style, aux bienséances locales, tous ces détails si riches sous la plume d'un maître tel que Cicéron, sont adaptés à des idées, à des formes, à des mœurs qui nous sont entièrement étrangères. »

Ces raisons d'un grand critique sont sans doute respectables; nous les croyons cependant, pour la plupart, moins solides que spécieuses. On pourrait en dire autant de Racine, de Fénelon et de Bossuet, qui vivaient

aussi dans des temps qui ne sont pas les nôtres, quoique plus rapprochés; et pourtant nous ne voyons pas que toutes les finesses (car ils en ont), toutes les ressources de l'art, tout ce qui appartient aux convenances de style, aux bienséances locales, tous ces détails si riches sous la plume de tels maîtres, soient adaptés à des idées, à des formes, à des mœurs qui nous sont entièrement étrangères. On est loin des anciens par les années, soit; mais en est-on si loin par les idées, surtout par les idées politiques? Or, ce sont les idées qui font vivre les générations, et celles-ci ne calquent pas leurs formes, ne règlent pas leurs mœurs sur un présent qu'elles ne savent pas où prendre, moins encore sur un futur qui n'a jamais été, mais sur un passé riche en souvenirs et en monuments. Comparez les temps anciens de Rome et d'Athènes avec nos temps modernes, principalement pendant et après 93, et vous verrez si, dans bien des points, nous ne sommes pas Romains ou Grecs.

Langues, connaissances, usages, dispositions, les peuples modernes ont tout emprunté à l'antiquité. Ils n'ont fait que développer et perfectionner ce qu'ils avaient reçu des anciens. C'est donc à juste titre que les chefs-d'œuvre des Grecs et ceux des Romains forment encore aujourd'hui le fondement de l'éducation de l'orateur. Et comme on ne peut apprendre à connaître parfaitement le latin et le grec que dans les meilleurs écrivains des deux nations, que ces derniers sont, à leur tour, les premiers instituteurs en fait d'arts et de lettres, et pour le fond et pour la forme, il s'ensuit qu'à la lecture et à l'étude de ces auteurs se rattachent

inséparablement l'étude de la langue en elle-même, comme première logique, les règles de la poésie et de l'éloquence, les recherches historiques sur les commencements et les progrès de l'espèce humaine, sur les développements des idées religieuses et des opinions sociales, ainsi que sur l'établissement et l'organisation diverse des sociétés.

La civilisation moderne a pour principal fondement l'antiquité grecque et romaine et en dérive essentiellement. De là l'intérêt qui s'attache pour nous à ces littératures. Cette filiation intellectuelle se révèle à la fois dans les institutions, dans les mœurs, dans la poésie et dans les arts. Depuis longtemps Rome et la Grèce ont cessé de gouverner le monde; mais leur influence morale et littéraire s'est prolongée par les ouvrages de leurs grands écrivains.

La Harpe semble insinuer que les idées sont arbitraires. Elles le seraient, en effet, si ce qui était bon autrefois, ne pouvait nous convenir. Mais tout n'est pas arbitraire, principalement en fait de style, de pensées, de tours et d'ouvrages d'esprit; tout n'est pas arbitraire non plus en fait d'éloquence, de sciences et d'arts; car il s'ensuivrait que chaque peuple ou même chaque particulier, se livrant à sa manière de sentir et de penser, penserait et sentirait très-juste, guidé toutefois par des idées très-contraires et par des sentiments fort opposés.

Mais il n'en est point ainsi, et quoi qu'on en puisse dire, la vérité et la beauté sont une : elles doivent donc faire la même impression sur les esprits que la

science n'a pas gâtés. Toute pensée belle et vraie, tout sentiment qui passe pour sublime dans un pays et dans un temps, tout ouvrage qui a reçu la sanction de plusieurs siècles, sont les mêmes partout et toujours. Tels sont, par exemple, le *qu'il mourût* de Corneille, le *Fiat lux* de la Genèse, la strophe d'Horace *Justum et tenacem propositi virum;...* tels sont le *De Coronâ* de Démosthène, le Cantique de Moïse après le passage de la mer Rouge, *Cantemus Domino, gloriose enim magnificatus est*, ou bien encore celui-ci : *Audite, cœli, quæ laquor...* et mille autres.

Et qu'on ne dise pas qu'il en est des pensées, des sentiments et des tours, comme des modes et des manières qui changent en changeant de climat, ou par la révolution des années. La vérité et la beauté doivent être distinguées d'avec les circonstances que l'éducation y ajoute : car la confusion, comme le préjugé, doit lui être attribuée.

Par vérité et par beauté en fait de production d'esprit, on entend une imitation de la nature qui saisit l'âme, et qui fait dire, suivant les idées reçues chez une nation polie : Cela est vrai, cela est beau. Nous disons imitation de la nature, suivant les idées reçues dans un pays où règne la politesse : car autant que la nature est uniforme dans ce qui appartient aux hommes, en tant qu'hommes, dans le jeu des passions, par exemple, autant l'éducation varie-t-elle les intérêts qui meuvent les passions et les manières de penser et d'agir [1].

De plus, La Harpe, dans son passage, insinue que

[1] Voir note XXIX.

l'exercice de la traduction est, sinon utile, du moins peu nécessaire. Et, en effet, à quoi bon traduire Cicéron et les autres bons auteurs grecs ou latins, si nous en devons retirer si peu de profit?

Nous faisons, en traduisant, ce qu'ont fait tous les plus illustres maîtres. Quintilien nous assure que les anciens orateurs faisaient un grand cas de la traduction. « Voilà à quoi, rapporte-t-il, L. Crassus, dans les livres de l'Orateur, dit qu'il s'était souvent exercé. Voilà ce que Cicéron nous recommande expressément en son propre nom. On sait même qu'il publia divers ouvrages de Platon et de Xénophon ainsi traduits. Voilà à quoi Messala se plaisait tant, qu'il mit en latin plusieurs oraisons grecques, entre autres celle d'Hypéride pour Phryné, où il réussi si bien, que la version le disputait à l'original par la délicatesse du style, qualité que le génie de notre langue a tant de peine à attraper. »

Mais cessons de répondre au critique français. Supposons un moment que nous composons très-bien, que nous savons tous les préceptes de l'art, que nous étudions tous les modèles, que nous les commentons, que nous faisons de très-bonnes traductions, qu'en un mot, nous faisons parfaitement bien tous nos exercices, toutes nos compositions en Rhétorique; mais nous avons oublié de nous exercer à bien parler, à bien prononcer; nous n'accompagnons pas la parole du geste convenable, de sorte que, s'il s'agit de lire à haute voix, de déclamer un passage en prose ou en vers, nous bégayons. Aurons-nous lieu de nous féliciter beaucoup du plein succès de notre Rhétorique?

Lire bien, ce n'est pas peu difficile; et quand on considère de quelle importance est la lecture, il y a lieu de s'étonner pourquoi on s'y applique si peu. Il n'est pas rare de rencontrer des jeunes gens qui ont fait toutes leurs études, et qui sont fort instruits d'ailleurs, mais qui ne savent pas lire.

L'intelligence d'un passage dépend souvent de la manière de le lire ou de le déclamer. Rien ne prouve mieux que le lecteur comprend et que, par conséquent, les auditeurs comprendront aussi, que cet air naturel et aisé, que ces inflexions de voix et de ton qui rendent si bien tout ce qui s'est passé dans l'âme de celui qui a écrit, ou de celui dont on lit la vie. Toutes les passions les plus opposées, la joie et la tristesse, la haine et l'amour, la fureur et la gaîté doivent se faire sentir dans la voix, se peindre tour à tour sur le visage du lecteur, en sorte que le lecteur lui-même et les auditeurs croient être les héros de la scène. La lecture est peut-être l'art le plus difficile. Fort peu de personnes lisent bien. On dit que, sous Louis XIV, Racine seul savait lire.

« Quel est donc ici le devoir du maître? C'est, répond Quintilien, de corriger les défauts de prononciation; c'est d'accoutumer les élèves à s'énoncer distinctement, et à donner à toutes les lettres le son qu'elles veulent avoir. Il y en a quelquefois qui nous échappent, parce que nous n'appuyons pas assez dessus; d'autres sur lesquelles nous appuyons trop, ce qui fait parler épais; de certaines aussi que nous trouvons rudes, nous ne les faisons pas assez sonner, et nous les changeons

volontiers en d'autres qui ont quelque affinité avec elles et qui sont fort douces.

« Le maître ne souffrira pas qu'un enfant parle du gosier, ni que sa voix retentisse dans sa bouche, ni qu'il la contrefasse pour prononcer un mot simple avec emphase. Il prendra garde que les dernières syllabes ne se perdent point; que la prononciation se soutienne toujours également; que, dans les exclamations, l'effort vienne de la poitrine, non pas de la tête; que le style se rapporte à la voix, le visage au geste; que l'élève se présente bien; qu'il ne fasse point de grimace en parlant; qu'il ne tourne point la bouche; qu'il ne l'ouvre pas trop grande, qu'il ne jette point le visage en l'air; qu'il ne baisse pas trop les yeux; qu'il ne penche la tête ni d'un côté ni de l'autre.

« Le front pèche en bien des manières; il y en a qui ne savent faire le moindre effort de voix, sans que les sourcils ne s'élèvent; d'autres qui les resserrent; d'autres qui les écartent si fort que l'un monte en haut, tandis que l'autre leur couvre presque l'œil. Cependant, tout cela est d'une conséquence infinie, car rien ne peut plaire de ce qui est contre la bienséance.

« C'est encore au maître à montrer comment on fait un récit, avec quel autorité on persuade, avec quelle impétuosité s'élève, pour ainsi dire, la colère, quel ton il faut prendre pour exciter la pitié.

« Il obligera à apprendre par cœur les plus beaux endroits d'un auteur, d'un poëte, d'un orateur, pour le faire déclamer, comme si l'élève avait véritablement à parler en public, afin d'exercer sa voix et sa mémoire

pour la prononciation, et de l'accoutumer à prendre ce quelque chose de noble et de mâle qui plaît si fort dans toute l'action de ceux qui parlent en public[1]. »

Rien de tout cela n'a lieu dans la plupart de nos classes de Rhétorique.

« Outre ces avantages, par ces morceaux appris par cœur, ils se formeront le goût de bonne heure, et leur mémoire leur fournira sans cesse d'excellents modèles qu'ils imiteront même sans y penser; ils se feront une juste idée de l'éloquence, et y rapporteront naturellement tout ce qu'ils feront. Les expressions, les tours, les figures, tout cela naîtra sous leur plume, et sortira comme d'une source cachée qu'ils auront en eux. Pleins d'une infinité de bons mots, de passages et de choses ingénieuses, ils les pourront citer avec agrément dans la conversation et avec succès dans les compositions : car une citation qui vient à propos et qui ne paraît point affectée, nous fait souvent plus d'honneur, et a plus d'effet que nos propres pensées. »

Il ne serait peut-être pas inutile de citer encore; mais il faudrait copier tout Quintilien. Nous renvoyons donc à l'illustre rhéteur, qui est malheureusement trop peu connu parmi nous.

Nous n'avons point tout dit. Nous croyons cependant nous être assez étendu pour que le lecteur judicieux voie bien maintenant que la méthode d'après laquelle on enseigne les belles-lettres, n'est pas aussi bonne

[1] Tout ce que dit Quintilien trouve ici une si heureuse application, que nous nous sommes fait un devoir de ne pas retrancher un seul mot des conseils de cet excellent maître.

qu'on pourrait le croire, et que le système des études *secondaires* présente des lacunes qu'il serait utile de combler.

Nous nous arrêtons donc; mais avant de passer à d'autres sujets, qu'il nous permette de lui dire avec Horace :

Si quid novisti rectius istis,
Candidus imperti, si non, his utere mecum.

CHAPITRE DEUXIÈME.

DE L'ÉMULATION.

« Alit æmulatio ingenia : et nunc invidia, nunc admiratio imitationem accendet; matureque quod summo studio petitum est, ascendit in summum. »
(VELLEIUS PATERCULUS.)

§ Ier.

Ce que peut l'émulation.

« ..... Et cette violente passion n'était autre chose qu'une jalousie de lui-même, une émulation de lui contre lui, comme contre un étranger, et une obstinée persévérance à vouloir toujours se surpasser, et faire combattre contre ses exploits passés ceux qu'il méditait encore[1]. »

Ainsi parle Plutarque de César.

C'est bien là un des caractères du génie. On aime ces hommes qui ne veulent pas de rivaux et qui cherchent toujours à se surpasser eux-mêmes. C'est ainsi que l'on devient grand. En effet, si les immenses travaux que méditait cet homme extraordinaire, qui avait remporté tant de victoires, eussent été exécutés, s'il eût coupé l'isthme de Corinthe, conduit par un canal les eaux réunies de l'Anio et du Tibre, depuis Rome jusqu'à la mer, afin d'assurer et de faciliter l'approvision-

[1] Plutarque, *Trad. de Dacier.*

nement et le commerce de cette grande ville; s'il eût desséché les marais, creusé ou nettoyé les ports, alors seulement il aurait mérité le nom de grand, parce qu'il aurait été utile.

A trente ans, il versait des larmes, en pensant à Alexandre. Alexandre, à trente ans, n'avait rien à faire pour sa gloire. César n'avait pensé qu'à ses plaisirs.

C'était peu, pour cette âme ardente, d'égaler le héros de Macédoine; il fallait le surpasser. Il sort donc de son voluptueux sommeil, et l'Europe, l'Asie et l'Afrique, témoignent encore de son passage triomphal. Ainsi, sans Alexandre, César peut-être ne serait pas venu jusqu'à nous avec la brillante couronne de lauriers que la postérité met sur la tête des grands capitaines.

Thémistocle ne pouvait dormir en présence des trophées du vainqueur de Marathon. La journée de Salamine, dont le succès était dû au fils de l'obscur Néoclès, éclipsa la gloire de Miltiade.

Démosthène entend l'orateur Calistrate; c'en est assez pour donner un prince à l'éloquence.

Cicéron prend Démosthène pour modèle et pour rival : il le traduit, l'étudie et le commente. Bientôt, du haut de la tribune du Forum, il lègue aux amis de l'art oratoire des discours qui feront l'admiration de la postérité la plus reculée; le genre humain périra plutôt que le souvenir de Cicéron[1].

[1] *Citiusque in mundo genus humanum, quàm ea (memoria) cedet* (Velleius Paterculus). — Sénèque disait, en parlant de Cicéron : *Illud ingenium quod solum populus romanus par imperio suo habuit.*

Beaucoup de belles choses s'étaient déjà passées chez les Grecs. Hérodote les recueille sur ses tablettes, et lit à la Grèce assemblée à Olympie le récit naïf des hauts faits des Hellènes. Thucydide, jeune encore, frappé des applaudissements qui ont accueilli le père de l'histoire profane, se prépare à en mériter de semblables.

Socrate, à soixante-dix ans, n'avait pas écrit un mot de sa doctrine. Il croyait peut-être que la vraie philosophie, se trouvant tracée en caractères ineffaçables sur tout ce qui nous environne, n'avait pas besoin du fragile instrument de la plume pour s'annoncer aux hommes. Les précieuses leçons du plus sage des philosophes eussent été perdues, si Platon, son disciple et son ami, jaloux de la gloire de son maître, n'eût pas livré aux âges futurs les entretiens qu'il avait eus avec lui. Sans cette noble jalousie, nous ne saurions pas même le nom du plus grand penseur de l'antiquité païenne.

Il y avait mille ans déjà que la muse de l'Epopée défendait l'Iliade contre la double faux du temps et de la barbarie. Virgile veut chanter aussi comme Homère. A la mort du chantre d'Enée, l'Enéide est écrite en lettres d'or sur les tablettes immortelles de Calliope.

C'est en marchant sur les traces d'Homère et de Virgile que le Camoëns, Le Tasse, Milton, ont illustré chacun sa patrie.

Apelles et quelques autres peintres avaient fait des tableaux inimitables. Le Titien, Raphaël, Murillo, Le Pulci, Léonard de Vinci et mille autres artistes, ont ressuscité leurs pinceaux, en devinant le secret de leur

art. La peinture moderne ose avec noblesse se mettre en regard de son antique rivale.

Le Panthéon de la ville des Césars défiait tous les architectes. Michel-Ange le voit, et d'un bras vigoureux il lance dans les airs l'étonnante coupole de Saint-Pierre, rabaissant ainsi l'orgueil de ce monument jusqu'alors unique dans le monde par la majesté et la magnificence. Ainsi l'émulation révéla au monde le génie de Michel-Ange. Sans elle peut-être, il eut été perdu dans la foule.

Périclès a illustré son pays. Sans sortir d'Athènes, il s'est acquis un aussi grand nom qu'Alexandre qui a parcouru l'Asie en vainqueur.

Auguste, comptant moins pour sa gloire sur ses victoires que sur les lettres et les arts, veut rivaliser avec Périclès. Là encore il fut heureux, et son siècle porte son nom.

Léon X, les Médicis, François Ier ont aussi mis des noms glorieux dans les annales de la république des lettres; mais il n'était donné qu'au soleil de Louis XIV d'éclipser Léon X, les Médicis, François Ier, Auguste et Périclès. Le siècle de Louis n'aura peut-être pas de rivaux dans la suite des siècles.

On le voit : dans tous les âges, si le génie a frayé la route, dans son vol hardi, il a été souvent déconcerté par sa digne rivale, l'émulation.

§ II.

Chaque peuple a ses hommes illustres. — Nous avons les nôtres.

Mais s'il n'est pas donné à chaque siècle de lutter avec avantage dans la carrière des sciences, des lettres et des arts, on ne laisse pas de voir avec bonheur les nations policées élever des statues ou des colonnes aux hommes illustres, et des monuments aux sociétés savantes ou aux académies destinées à conserver et à perpétuer le dépôt précieux de leurs travaux.

Il n'est pas de nation civilisée qui n'ait quelques célébrités artistiques, scientifiques ou littéraires; il n'est pas de savant qui ne s'efforce sinon de surpasser, d'égaler du moins ceux qui, avant lui, se sont illustrés dans quelque carrière. L'estime, la considération, les honneurs poursuivent partout les hommes supérieurs par leur génie, pendant leur vie, et à peine la tombe recèle-t-elle leurs restes mortels, que la gloire leur fait un mausolée de ses ailes immortelles.

Un homme illustre est comme un père de famille qui laisse un beau nom. Sa gloire reflète non-seulement sur ses enfants, mais encore sur tous ses contemporains. Au bord du tombeau, il semble les inviter à son lit de mort pour leur dire : Je naquis au milieu de vous; j'ai été comme vous; faites comme moi, et un jour vous serez comme moi.

Notre patrie peut citer quelques-uns de ces noms qui ont fait glorieusement leur temps.

Fichet (Guillaume) du Petit-Bornand fut recteur de l'Université de Paris, sous Louis XI.

« Ce fut à Fichet, et surtout à son ami Lapierre, que l'on dut l'établissement de l'imprimerie à Paris. — Fichet a été éditeur du premier livre qu'on ait imprimé à Paris. Son *Rhetorum libri tres* est le premier cours de Rhétorique qui ait été fait méthodiquement à Paris, et l'une des premières productions de l'imprimerie de cette ville[1]. »

Ainsi l'imprimerie de Paris, qui est la première du monde, et la première Rhétorique imprimée, ont été l'œuvre presque exclusive d'un Savoisien.

Claude de Seyssel, qui mourut archevêque de Turin, en 1520, donna le premier des traductions en français de Thucidide, d'Appien d'Alexandrie, de Xénophon, de Diodore de Sicile, de Justin, de Sénèque, de plusieurs Vies de Plutarque.

Jacques Lefèvre et Claude Legey ont brillé dans l'ordre de saint Ignace par leur science et leurs vertus.

L'abbé d'Olivet nous apprend que le premier qui fit en français des vers mesurés, ce fut Marc-Claude de Butet de Chambéry.

L'Ecole Vénitienne nomme Edouard Vialet comme un de ses meilleurs peintres.

Le cardinal de Richelieu avait pour théologien Alexandre Fichet du Faucigny qui a publié un grand nombre d'ouvrages religieux.

1 *Biographie univ. de Michaud.*

Henri IV avait choisi pour médecin un enfant de nos montagnes : c'était André de Laurent.

Pierre Monod de Bonneville, Hylaire Layat du Faucigny, et Claude Favre, seigneur de Vaugelas, membre de l'Académie française naissante, doivent aussi trouver place ici. La traduction de Quinte-Curce, faite par Vaugelas est encore estimée aujourd'hui [1]. Il fut un des meilleurs grammairiens du temps de Louis XIII. Il commença, à la prière de Richelieu, le Dictionnaire de l'Académie française. La mort l'enleva à ses travaux.

Claude Millet de Challes publia, le premier, un *Cours de Mathématiques* qui fut réimprimé plusieurs fois.

César Vichard de Saint-Réal, mort à Chambéry, en 1692, fut un des meilleurs écrivains de son temps.

Le corps du Génie, au port de Brest, a compté parmi ses membres les plus distingués, Amédée Frisier, notre compatriote, connu par les relations de ses voyages dans les mers du Sud en 1703 et 1710.

Il suffit de nommer le cardinal Gerdil, l'honneur du sacré Collége, pour se rappeler un des plus infatigables écrivains sacrés. Le pape Clément XIV disait de lui : *Notus orbi, vix notus urbi.*

La chimie s'honore de Berthollet, de Talloires près d'Annecy [2]. « Au nom de Berthollet, dit la Biographie

[1] M. Nisard, dans la collection des classiques latins dont il dirige la traduction et la publication, n'a presque pas fait de changements au français de Vaugelas.

[2] Voir note XXX.

universelle des contemporains, on se rappelle la chimie longtemps informe, dégradée et s'élevant tout à coup à la hauteur des sciences les plus utiles et les plus nobles. »

Ducis, de Beaufort, a illustré la scène française, et occupé à l'Académie le fauteuil de Voltaire.

Michaud vivra dans la postérité par son Histoire des Croisades et par la Biographie des hommes célèbres de toutes les époques.

On voit qu'il est sorti de nos montagnes des hommes qui, certes, ne sont pas sans mérite. Nous avons aussi nos académies. Nous pouvons dire avec assurance que nous n'avons jamais été des derniers, quand il s'est agi de gloire et d'honneur. Remarquons que, bien souvent, l'initiative nous appartient.

C'est à la Savoie que revient l'honneur d'une première académie dans les Etats de Sa Majesté. L'académie Florimontane dont nous avons déjà parlé, créée par saint François de Sales et le président Favre, florissait dès 1606.

« L'impossibilité de tenir ce corps littéraire au complet de quarante membres, tous nationaux, fut cause qu'il ne put se soutenir[1]. » L'histoire ne dit pas combien de temps dura cette institution. « C'est la première académie instituée en deça des Alpes. Elle était aussi florissante qu'aucune de celles que l'on comptait en Italie[2]. »

[1] *Mémoires du comte de Beauregard sur la Maison de Savoie.*
[2] *Biographie de Michaud*, art. Favre. — Voir note XXXI.

La Maison Royale de Savoie n'a jamais rien négligé pour exciter l'émulation dans ses Etats. Charles-Emmanuel II, ami des lettres et des arts, créa une académie de belles-lettres et une académie de dessin. « Cette académie fut antérieure d'un demi-siècle au moins à celles de France, de Russie et d'Espagne, dit M. de Beauregard dans ses Mémoires sur la Maison de Savoie. »

La création de l'académie de Chambéry, le palais de l'Université à Turin, Superga, le collége des Provinces, nos Musées de tableaux et d'antiquités, témoignent hautement de la sollicitude de nos Princes, et font voir qu'ils ont toujours su marcher avec leur siècle.

Si l'on en croit M. Rendu[1], membre du conseil Royal de l'instruction publique en France, les Statuts de l'Université de Turin furent admirés par Napoléon. voulut donner à l'Université de France un règlement qui lui parut si sage et si bien fait. Les Statuts de la nouvelle Université organisée par lui en 1808, prouvent que, à quelques légers changements près, ils sont les mêmes que ceux de l'Université de Charles-Emmanuel.

[1] Voir la brochure de M. Rendu : *Premier supplément aux observations sur le discours prononcé à la chambre des Députés dans la séance du 31 janvier 1816, concernant l'instruction publique et l'éducation.* — Voir note XXXII.

§ III.

Les services du soldat moins grands que ceux de l'instituteur. — Le gouvernement ne doit pas entrer dans les détails de l'émulation. — Le règlement, non la méthode, doit être uniforme pour tous les établissements d'instruction.

S'il nous était permis de jeter un moment les yeux sur les champs de bataille, nous verrions parmi les ancêtres de la Maison Royale de Savoie, des hommes qui ont mérité des couronnes de lauriers aussi belles que celles que portèrent les Condé et les Turenne. Mais laissons les braves reposer en paix. Les services du guerrier ne sont que glorieux et passagers; ceux du citoyen vertueux qui voue sa vie à l'instruction de la jeunesse, ont moins d'éclat, sans doute, mais ils sont de tous les temps. « Il n'est pas sur cette terre de plus noble mission que celle d'agir sur un esprit humain, avec le désir et la puissance de l'ennoblir. Les plus grands hommes de l'antiquité ne sont pas les politiques ni les guerriers qui ont disposé de royaumes, mais les hommes dont la profonde sagesse, les sentiments généreux ont donné la lumière et la vie aux cœurs qui battaient de leur temps, et ont fait à la postérité un précieux legs de vérités et de vertus. Quiconque, dans la plus humble sphère, communique à une âme humaine les vérités divines, participe à leur gloire. Il travaille sur une nature immortelle, il pose les fondements d'un bonheur impérissable, d'une impérissable excellence; son œu-

vre, s'il réussit, survivra aux empires et aux astres[1].»

Une noble émulation seule peut nous donner de tels hommes. Si les grandes choses supposaient toujours le génie, nous serions bien à plaindre : il apparaît à de trop rares intervalles : à peine se montre-t-il après des périodes de sept ou huit cents ans.

Mais l'émulation supplée au génie; et aussi précieuse qu'il est brillant, si elle n'apparaît pas avec le même éclat, elle n'est pas moins capable de porter l'homme aussi haut que le ferait le génie lui-même.

C'est pourquoi, dans les gouvernements éclairés, l'émulation a toujours été l'objet d'une vive sollicitude. C'est qu'il ne faut qu'un seul homme quelquefois pour faire sortir un peuple de l'obscurité, et lui assigner un rang honorable dans le monde.

Pierre-le-Grand crée une nation; Frédéric jette les fondements d'une puissance; Louis XIV donne son nom à son siècle; Napoléon soumet l'Europe; Emmanuel-Philibert gagne la bataille à la célèbre journée de Saint-Quentin et recouvre ses États.

Un gouvernement n'entre point dans tous les détails de l'émulation : il ne le doit pas. Il pose des règlements généraux, protége, encourage ceux qui se dévouent à l'instruction : cela suffit.

La tâche des instituteurs, quoique difficile et pénible, peut devenir facile jusqu'à un certain point, s'ils savent l'art de faire avancer dans les études une jeunesse ardente et laborieuse que l'Etat leur a confiée, qui ne manquera

[1] William Channing, *Discours sur l'éducation publique et privée.*

pas de répondre à leurs soins et de leur faire honneur. Cet art qui est l'art d'enseigner, dont nous avons parlé au sujet de l'Ecole Normale, l'émulation le réclame en grande partie.

Mais pour opérer le bien qu'on doit attendre de l'émulation, il faut que l'instruction se fasse d'après des principes arrêtés. Il faut qu'il y ait un plan général d'enseignement approprié au but de chaque classe, que l'on détermine ce qui doit être enseigné, et jusqu'où l'on doit aller dans chaque partie, qu'en un mot, tout l'enseignement forme un ensemble.

Cet ensemble seconde merveilleusement l'émulation; c'est même de là que dépendent souvent les progrès des élèves, toujours la gloire d'une maison et quelquefois celle d'un gouvernement.

Mais il est des gouvernements qui ont tiré de ce principe des conséquences que nous ne saurions approuver. « C'est qu'ils devaient doter leur pays d'un plan d'enseignement où tout fût bien détaillé. Ils ont cru pouvoir réaliser ainsi l'idée d'une éducation plus assortie aux besoins des citoyens. On a supposé que, moins on abandonnerait de choses aux lumières des professeurs, dont les vues diffèrent si souvent, mieux on atteindrait un même degré de civilisation pour tous les citoyens; on a voulu, pour ainsi dire, imprimer un même sceau sur tous les individus d'une même nation [1]. »

C'est là une malheureuse pensée. Nous serions désolés de nous y associer. Vouloir trop faire, ce n'est pas

[1] Niemeyer, *Principes d'éducat.*, tome II.

avancer beaucoup. Que l'autorité n'entre pas dans les détails qui sont respectivement l'affaire du Directeur, du Préfet des études et des professeurs; ce serait les gêner inutilement, et arrêter ainsi toute émulation parmi eux.

Nous ne pensons pas qu'en assignant un règlement uniforme, il soit possible d'assigner aussi une méthode uniforme. La différence est grande entre une méthode et un règlement. Quelque bon que l'on suppose le règlement, les études souffriront, si la méthode est vicieuse. Autant que possible, ils doivent marcher de front et se prêter un mutuel secours; mais on ne peut, sans inconvénient, imposer l'un et l'autre à une maison d'éducation.

Le règlement dont le but est la régularité et l'uniformité de l'ordre extérieur, peut et doit être uniforme pour tous les établissements d'instruction dans un Etat dont tous les sujets ont les mêmes institutions. Mais il ne saurait en être de même à l'égard d'une méthode, qui doit toujours s'adapter à l'âge, à la capacité ou à l'intelligence de ceux qui la suivront. Ainsi la meilleure méthode, c'est celle qui s'y adaptera le mieux; c'est celle dont on devra attendre les résultats les plus satisfaisants. Au reste, le but principal ayant été bien déterminé, la variété des méthodes ne saurait le faire changer. Cette variété même sert beaucoup à l'émulation des classes, et à celle qu'il doit y avoir entre les professeurs et entre les établissements.

A Dieu ne plaise que chaque professeur, se prétendant indépendant dans sa classe, soit libre de faire comme il le veut. S'il en était ainsi, il y aurait bientôt anarchie, l'un voulant faire d'une façon, l'autre d'une

autre, et au milieu de ce désordre, le chef de l'établissement aurait peut-être le moins d'autorité. Mais que le Directeur ou le Préfet des études montre à chaque professeur le but général; qu'il donne, à chaque maître, des vues pour atteindre ce but; qu'il détermine bien la sphère de chacun, le but particulier vers lequel il doit s'efforcer de tendre pour atteindre le but général, et qu'il laisse ensuite à tous, pleine liberté de développer, de pousser le plus loin possible, sans s'écarter de leur sphère, les jeunes intelligences qu'ils doivent éclairer.

Ne gênez pas trop. Une sage latitude est nécessaire, si vous voulez connaître ceux qui sont capables de bien diriger la jeunesse. Sans cette latitude qui, au fond, n'est qu'une raisonnable liberté, le professeur n'osera s'étendre, il sera timide. Or la timidité dans un maître est souvent pire qu'une ignorance hardie.

§ IV.

Que les élèves qui brillent ne doivent pas être seuls récompensés.— Ce qu'il faut encourager. — Eviter les abus.

Cependant, dans tout système d'enseignement, même dans un système défectueux, (et quel est celui auquel rien ne manque?) les moyens d'émulation doivent y tenir une place convenable. Nous avons été à même de voir à quel point ils sont prodigués dans les colléges de Paris. Les élèves en sont presque accablés. Mais trop souvent ils deviennent le partage du talent naturel :

ce qui, selon nous, n'est pas à l'abri de la critique; car la constance, l'application au travail, et les efforts soutenus d'un jeune homme qui n'a pas reçu du Ciel tout ce qui fait un élève brillant, peuvent rester sans récompense. Croix, faveurs, couronnes, prix, tout est pour celui qui brille, comme si les élèves brillants étaient toujours les meilleurs. On s'attache à eux parce qu'ils donnent moins de peine et plus de satisfaction, et surtout parce que l'amour-propre du professeur y trouve mieux son compte; mais doit-on pour cela laisser dans le découragement et souvent dans le dépit, des écoliers laborieux, sages et studieux qui vont à tâtons, malgré leurs pénibles efforts? La bonne volonté, la bonne conduite, le travail ne sont-ils pas des titres puissants en leur faveur? Ces élèves vont lentement, il est vrai, mais ils arriveront; et une fois arrivés, ils seront peut-être aussi d'excellents sujets.

Il ne nous paraît donc pas justes que les maîtres accueillent avec une faveur marquée presque exclusive, ceux de leurs élèves qui leur donnent le plus de satisfaction à cause de leur vive intelligence et de la facilité dont ils font preuve. Pourquoi ne regarderait-on pas les autres? Pourquoi ne leur dirait-on rien s'ils n'ont pas de succès malgré leur travail? Faut-il les accuser, s'ils n'arrivent pas les premiers? S'ils n'ont pas aussi quelques éloges, l'émulation manque son but; deux ou trois seulement sont excités, et la majeure partie de la classe reste dans l'oisiveté.

En général, c'est le développement qu'il faut encourager, en récompensant tous les efforts, parce qu'avec

des talents divers, les efforts peuvent être les mêmes. Ainsi il y aura sagesse et justice pour tout le monde. Chacun sera content. Celui qui n'a qu'un talent sait qu'il sera soutenu à l'égal de celui qui en a quatre. Il travaillera avec plaisir; il craindra de perdre une heure, une minute; le moment de la composition le mettra dans des transes terribles; s'il vient à ne pas réussir, il pleurera, comme cet élève qui plaît si fort à Quintilien, *qui victus fleat.* Mais il trouvera dans ses larmes de nouvelles forces pour remonter à l'assaut; il ne sera content qu'après s'être rendu maître du champ de bataille. Ne craignez pas qu'il perde courage; il fera et refera son devoir jusqu'à ce qu'il soit parvenu à le bien faire. Les élèves pleins d'une généreuse émulation ne se lassent jamais.

L'émulation réveille l'intelligence assoupie dans des enfants qui passent quelquefois pour en être dépourvus. Le bien qu'elle peut faire est très-grand, et les succès qu'on doit en attendre sont immenses. Mais il faut qu'elle soit dirigée avec sagesse. Nous avons vu des enfants qui n'avaient que des talents très-ordinaires, faire des devoirs très-remarquables, et apprendre les leçons les plus difficiles et les plus longues. Excitons donc l'émulation de tout notre pouvoir; prenons garde seulement que dans les moyens que nous employons, il ne se glisse des abus.

Que le souffle d'une basse et lâche jalousie ne vienne pas en refroidir les généreux élans : ce qui ne manquerait pas d'arriver, si le professeur n'était pas lui-même un exemple vivant de noblesse de cœur, d'éléva-

tion de caractère et d'impartiale équité envers et contre tous. Les petites inimitiés entre élèves sont toujours funestes à l'émulation et nuisent au professeur dont elles paralysent les efforts. *In optimis quibusque honoris certamen et gloriæ ex quo inimicitias maximas sæpè inter amicissimos extitisse*[1]. » Voilà ce qu'il faut éviter.

Le règlement Royal de nos collèges parle peu d'émulation. L'article 169 seulement en dit quelques mots. Ce silence ne doit pas surprendre. En n'imposant aucune méthode, on ne pouvait pas imposer d'autres obligations qui en ressortissent naturellement.

Voulez-vous que votre méthode ait d'heureux résultats? Encouragez beaucoup. Il est démontré que le plus grand nombre des élèves se découragent, s'ils prévoyent qu'ils ne seront pas récompensés. *Si labor terret, merces invitet.* Ces paroles de saint Augustin trouvent ici une heureuse application. La conscience n'est un mobile que pour quelques-uns. Aussi l'émulation est-elle absolument nécessaire. Mais c'est à la sagesse et à l'expérience des supérieurs, des directeurs ou des professeurs d'en régler les moyens. Mais nous le répétons : prévenez les abus; mieux vaudrait ne pas exciter les enfants au travail, que d'abuser de l'émulation : le remède serait pire que le mal.

[1] Cicéron.

§ V.

Objections contre l'émulation. — Réponses.

Malgré les avantages évidents qui résultent de l'émulation, il s'est rencontré des hommes qui non-seulement les ont méconnus, mais qui ont écrit contre l'émulation elle-même. Nous signalerons entre autres Bernardin de Saint-Pierre et M. Naville. Ce dernier est auteur de plusieurs ouvrages sur l'éducation qui ne sont pas sans mérite. Il n'approuve pas les récompenses, ou du moins, s'il les approuve, c'est quand elles sont données sans éclat et pour ainsi dire entre quatre yeux.

On conçoit très-bien qu'il ne faut pas les prodiguer sans discernement et mal à propos. Mais pourquoi ce nuage dont M. Naville veut envelopper la récompense? N'est-il pas juste de récompenser publiquement un élève dont le travail, l'assiduité, les progrès, la bonne conduite, ont été publics? Prenons les choses pour ce qu'elles sont. Une récompense n'est qu'un témoignage; ce serait un contre-sens ridicule que de témoigner en particulier son contentement et sa satisfaction à un élève qui a été un modèle accompli pour tous ses condisciples.

Mais rapportons les propres paroles de ces deux ennemis de l'émulation.

« Notre prétendue émulation inspirée aux enfants, dit Bernardin de Saint-Pierre, les rend pour toute leur

vie, intolérants, vains, changeants au moindre blâme, ou au plus petit éloge d'un inconnu. Un enfant rempli d'émulation de collége (souvent orgueilleux de ces sciences qui valent moins que l'ignorance d'un paysan), n'est-il pas obligé d'y renoncer dès les premiers pas qu'il fait dans le monde, s'il veut être supportable à ses égaux et à lui-même! S'il ne s'y propose d'autre but que son avancement, n'y sera-t-il pas affligé de la prospérité des autres? Ne s'y remplira-t-il pas de haines, de jalousies et de désirs qui le dépraveront au physique et au moral? La philosophie et la religion ne le forcent-elles pas de travailler chaque jour de sa vie à détruire ces vices de l'éducation? Le monde même l'oblige d'en masquer l'aspect hideux. Voilà une belle perspective ouverte à la vie humaine où il faut employer la moitié de nos jours, avec mille efforts, à détruire ce qu'on a élevé dans l'autre avec tant de larmes et d'appareils. »

Ecoutons maintenant M. Naville. « Le stimulant des distinctions, dit-il, est essentiellement vicieux, même à ne le considérer que dans ses rapports avec les intérêts de l'étude. Mais quel jugement flétrissant n'en porterons-nous pas, si nous l'envisageons sous le point de vue de la moralité? Pour l'estimer à son taux, il n'y a qu'à lui donner son vrai nom. On l'appelle *émulation*, ce n'est réellement que de la vanité..... »

« L'émulation, dit-il ailleurs, est un germe d'inquiétude, de mécontentement et d'envie, qui, placé dans le cœur de l'homme dès ses premières années, versera sur sa vie entière des amertumes sans nombre; c'est un

principe qui attaque la moralité dans sa source, en substituant dans nos âmes, à l'amour de Dieu et du bien moral qui devrait être le mobile constant de notre conduite, l'amour des louanges et de la gloire humaine; un principe qui nous ravira, dans la vie à venir, la récompense du bien que nous aurons pu faire ici-bas; principe *qui est directement opposé à l'esprit du Christianisme, et que dans l'Evangile, la voix de la charité même a frappé de malédiction.* »

Nous répondrons à l'un et à l'autre en citant des personnages qui ont compris la philosophie, la religion, l'Evangile et la charité aussi bien qu'eux. Que cela soit dit sans offenser personne.

« Bellarmin, étant archevêque de Capoue, rassemblait les enfants dans la cathédrale, leur faisait le catéchisme, et distribuait des récompenses à ceux qui avaient le meux répondu [1]. »

« Il (le catéchiste) donnera des récompenses à ceux qui auront été diligents et modestes, par exemple, des images de dévotion, des chapelets, des médailles et autres choses semblables; car il fera par ce moyen qu'ils se comporteront toujours de mieux en mieux [2]. »

« ..... et toutes fois et quantes que les enfants ou les filles recitoyent bien ou respondoyent pertinemment à ses demandes, il leur donnait des images, des médailles bénites, des chapelets, des *agnus Dei*, de petits livres de prières et autres choses semblables qu'il

[1] *Hist. du Catéch. de Saint-Sulpice.* Paris, 1831.

[2] *Méthode pour faire le catéchisme*, donnée par saint François de Sales.

portait toujours avec soy pour les récompenser [1]. »

« Il (le Père Romillion) attachait tellement les enfants à son catéchisme par les récompenses qu'il leur distribuait chaque fois, et par toutes les pieuses inventions que peut fournir le zèle apostolique, qu'il les gardait deux ou trois heures de suite, sans leur causer le moindre sentiment d'ennui. »

« Le Père Yvan, fondateur de la congrégation de Notre-Dame de la Miséricorde, faisait chaque dimanche le catéchisme aux enfants; et son zèle le portait à graver lui-même des planches pour leur distribuer des images. »

« César de Bus, l'apôtre des enfants, leur distribuait des récompenses pour les attirer à ses catéchismes [2]. »

D'autres citations seraient inutiles. L'usage, du reste, de récompenser les enfants, est si répandu, qu'il y a de la maladresse à en faire un sujet de blâme. Les écoles du canton d'Appenzell et l'institut d'Hofwil [3] dont parle M. Naville, où l'on ne donne pas de récompenses, font à peine exception. « L'émulation est dans

[1] *Vie de saint François de Sales*, par Auguste de Sales de Lathuille. — Saint Jérôme, dans une lettre à Lœta et à Gaudentius, sur l'éducation de leurs filles, permet que des fleurs et des jouets récompensent un Psaume fidèlement récité, un fuseau rempli jusqu'au bout.

[2] *Hist. des Catéchismes* déjà citée. — Remarquons ce passage de Quintilien : *In schola audiet permulta quotidiè probari, multa corrigi; proderit alicujus objurgata desidia, proderit laudata industria; excitabitur laude æmulatio; turpe decet cedere pari, pulchrum superesse majores. Accendunt hæc omnia animos; et licet ipsa vitium sit ambitio, frequenter tamen causa virtutum est.* (Liv. 1, ch. 1.)

[3] L'Institut d'Education d'Hofwil, près Berne, fondé et dirigé par le respectable Fellemberg, est le seul établissement qui ait conservé l'esprit et la méthode du célèbre Pestalozzi, mort en 1827.

l'homme, dit le P. Gérard, et il ne nous est pas donné de l'en sortir. Elle ressemble aux fluides qui, pressés d'une part, s'élèvent en se répandant aussitôt. Il est donc plus prudent de la diriger vers son but, que de vouloir l'ignorer; il suffit à la morale que la récompense du mérite soit simple, pure et modeste comme lui. »

Et, en effet, « les récompenses ne sont point à négliger pour les enfants; et quoi qu'elles ne soient pas, non plus que les louanges, le principal motif qui doivent les faire agir, cependant les unes et les autres peuvent devenir utiles à la vertu et être pour elle un puissant aiguillon [1]. »

Blâmons les excès ou la trop grande profusion des récompenses; mais ne flétrissons pas la récompense elle-même et le motif qui nous la fait donner. N'oublions pas que, dans bien des cas, c'est moins la récompense qui est blâmable, que la manière dont elle est donnée. Il y a en récompensant autant de précautions à prendre qu'en punissant. Gardons-nous bien d'abrutir ou d'aigrir en châtiant; gardons-nous aussi d'énorgueillir en récompensant. Soit que vous fassiez l'un ou l'autre, soyez toujours juste et grave. Soyez juste : que jamais on n'ait le moindre soupçon de partialité; ayez de la gravité : votre propre caractère, le motif et le principe de la récompense vous en font un devoir.

[1] Rollin.

§ VI.

Que les moyens d'émulation sont généraux et particuliers. — Concours général en France. — Porter également la sollicitude sur tous les élèves d'une classe.

Entrons maintenant dans les moyens d'émulation.

Les moyens d'émulation sont généraux ou particuliers.

Ils sont *généraux*, lorsque les encouragements ou les récompenses sont donnés à la suite des examens, à certaines époques de l'année, à Pâques, par exemple, ou au moment d'entrer en vacances : tels sont les prix, les accessit, les mentions honorables, etc.

Nous appelons *particuliers*, les moyens d'émulation, qui sont destinés à l'avancement d'une classe en particulier, ou bien lorsque leur distribution se fait sans apparat, sans solennité: telles sont, par exemple, les compositions hebdomadaires, les places, les bonnes notes, etc.

Il sera dit deux mots ci-après des uns et des autres Nous devons auparavant nous arrêter un peu sur un moyen général d'émulation qui retentit chaque année dans toute la France, et dont le retentissement même a des échos dans nos montagnes.

Le plus puissant de tous les moyens d'émulation dans les colléges de Paris, c'est le *concours général.*

Rien n'est plus propre à encourager, disons mieux, à enthousiasmer les élèves que cette grande époque. Le concours fini, non-seulement les pris et les couronnes sont distribués en présence des magistrats les plus distin-

gués de France, mais encore la presse, de ses cents voix, annonce au monde, le lendemain, le nom des vainqueurs. C'est leur faire beaucoup d'honneur, beaucoup trop peut-être. Un jeune homme est bientôt connu, et sa position sociale bien vite décidée, si son nom a été répété plusieurs années dans ces grandes solennités, et surtout si le prix d'honneur de Rhétorique, celui de Philosophie ou des Mathématiques, vient servir de chapiteau à la pile des prix obtenus les années précédentes. Oh! alors, plus heureux que n'était le vainqueur d'Olympie, lorsqu'il rentrait dans sa ville natale par la brèche qui avait été faite aux murailles, notre jeune lauréat est reçu partout; partout il est loué, fêté. Les portes des théâtres s'ouvrent devant lui comme devant un académicien; il est affranchi de tout droit de diplôme et d'examen dans toutes les facultés, et n'est point soumis à la conscription militaire[1].

N'y a-t-il pas là de quoi troubler une imagination de dix-huit ans? C'est porter bien haut un jeune homme; mais on prouve du moins l'intérêt que l'on prend à l'instruction, et comment on sait reconnaître et récompenser le talent à son début.

Il est bon, certainement, d'honorer ainsi chaque année les études dans la personne d'un élève choisi, dont le succès a couronné le travail constant.

[1] Voici quelques avantages attachés au prix d'honneur du grand concours : 1° Exemption de la conscription militaire ; 2° la franchise de tout droit d'examen et de diplômes dans toutes les facultés ; 3° une entrée de faveur pendant un an à la Comédie française. (*Illustration*, n° 25. — 19 août 1843.)

A Paris, un lauréat du grand concours est un véritable trésor pour l'institution où il a passé son année. Le public juge de la force des études, de l'habilité des maîtres, de la discipline, de la bonne tenue des élèves, de tout, en un mot, par les succès de quelques-uns et souvent d'un seul; on y accourt de toutes parts, comme si les prix ou les nominations nombreuses étaient des motifs suffisants pour bien juger de la force des études.

Les prix, les couronnes, les nominations ne disent pas que les études sont fortes. Il suffit qu'il y ait, dans une institution, quelques écoliers dont les talents précoces aient été confiés à des maîtres un peu habiles, pour que tous les prix leurs soient exclusivement distribués.

Les prix annoncent tout au plus, dans un concours, que les études sont meilleures ou plus fortes qu'ailleurs, que certains élèves ont plus de talents que les autres, ou que, sans en avoir plus, ils ont été mieux dirigés. La fin de l'année scholastique est arrivée, que fait-on? On distribue les prix pour se conformer à l'usage. Mais dans quel but? Est-ce pour proclamer la force des études? Nullement. On n'a d'autre but que celui de récompenser et d'encourager.

Rien, au contraire, ne prouve moins, selon nous, en faveur d'un établissement, lorsque tous les prix ou toutes les couronnes sont accumulées sur la tête d'un seul et même élève. N'y a-t-il que lui en classe? S'il est si fort, pourquoi l'y a-t-on laissé? Il a dû perdre son temps, il a dû aussi le faire perdre aux autres? Mieux vaudrait

ne pas faire de distribution, que de n'en faire qu'en faveur d'un seul. Il n'est pas bon, moralement parlant, d'avoir beaucoup d'honneur trop jeune. La gloire à quinze, dix-huit ou vingt ans, fait souvent tourner la tête.

Le grand concours soulève, chaque année, des objections nombreuses que nous ne voulons point rapporter ici. Il y a des hommes qui n'y voient que des inconvénients et pas un avantage. Le concours est pour eux une matière inépuisable d'arguments contre l'émulation.

Nous sommes bien loin de partager leur opinion. S'il est vrai que le grand concours présente de graves inconvénients, il est juste de remarquer qu'ils proviennent des abus qui se sont introduits dans le mode ou la manière d'y préparer les jeunes gens, non du principe de l'institution elle-même.

Serait-il impossible de prévenir sinon tous ces inconvénients, du moins en grande partie, dans un concours, qui, établi sur des bases analogues à celui de Paris, devrait se trouver dans d'autres conditions? C'est ce que nous essayerons de voir dans le paragraphe suivant, en examinant s'il y aurait moyen de faire concourrir entre eux les colléges des Etats-Sardes.

Mais sans convenir de tous les reproches que l'on fait au grand concours, j'ai cherché quelquefois à m'expliquer pourquoi, en France où tout ce qui touche à la jeunesse devient bien vite une affaire nationale, le concours est le privilége exclusif des colléges royaux de Paris et de celui de Versailles, et pourquoi les élèves qui

ont plus de treize ans en entrant en Sixième, ne peuvent pas y prétendre. Il me semblerait raisonnable que ceux qui sont entrés dans la même carrière, dussent avoir les mêmes droits pour courir à la victoire. Il y a quelque chose de pénible à ne pas accueillir tout le monde sans distinction. Ceux qui vont au collége, âgés ou non, devraient avoir la liberté de paraître au concours; il faut qu'il soit pour tous, ou qu'il ne soit pour personne.

Qu'arrive-t-il à Paris où les classes sont plus nombreuses que partout ailleurs? Que si les soins du maître se portent également sur soixante ou quatre-vingts élèves, il sera à peu près impossible d'avoir quelques nominations. « Aussi, s'écrie avec raison un membre de l'Université[1], le concours général, complément funeste du système universitaire, vient consacrer la force des classes et condamner à un éternel découragement et à l'abandon le plus absolu, le nombre prodigieux d'élèves qui n'y peuvent prétendre. Tout le monde veut de ses prix; les pères de familles peu clairvoyants en demandent aux chefs d'établissements; ceux-ci en demandent à leurs professeurs, et les professeurs conduisent leurs classes en conséquence, ne s'occupent réellement que de cinq ou six élèves qui peuvent y être appelés, et abandonnent les autres à leur invincible ignorance. »

Ainsi, une institution qui placerait toujours un chef d'établissement d'éducation entre son devoir et son in-

M. Gasc.

térêt, entre les principes d'une sage direction de la jeunesse et la séduction des succès utiles à sa fortune ou qui flatteraient son amour-propre, serait une monstruositité et une institution essentiellement vicieuse.

Tant qu'il n'y a dans une classe que quelques élèves *marquants*, on ne doit pas la regarder comme forte. Il faut que les deux tiers puissent lutter convenablement entre eux. Ces nombreux élèves qui se traînent péniblement à la suite des cinq ou six premiers annoncent-ils autre chose que de la faiblesse? Il n'y a jamais de forces réelles là où il y a nombreuses exceptions.

Il n'a jamais été permis à un maître de suivre son inclination et son attrait, de marcher à grands pas avec quelques écoliers qui ont plus d'esprit et plus d'ardeur pour le travail que le commun de la classe, et de laisser en arrière tous les autres qui ne peuvent suffire à cette marche, ou plutôt à cette course.

« Le maître, dit Rollin, qui sait qu'il est redevable à tous, est donc obligé par ménagement et par devoir, de prendre une espèce de milieu, pour s'accommoder autant qu'il le peut, à la faiblesse et à la force de ses disciples. C'est une règle que doit garder invariablement quiconque est préposé à la conduite des autres. Guide, berger, précepteur, pasteur spirituel, tous y sont assujétis[1]. Le particulier peut souffrir, mais le

[1] *Nosti quod parvulos habeam teneros, et oves et boves fœtas mecum ; quàm si plus in ambulando fecero laborare, morientur unâ die*

public y gagne; et ce serait tout gâter et renverser l'ordre que de vouloir en user autrement. »

Ce n'est pas ce qui se passe généralement dans les colléges.

Que fait encore le concours? Qu'on se livre presque exclusivement à des spécialités. Un élève montre-t-il du goût et de l'aptitude pour l'histoire? On ne lui fera faire que de l'histoire. Son professeur qui compte sur lui pour le premier prix, le pressera, l'accablera de travail, le privera même de ses récréations pour ne faire que de l'histoire. Et de même pour les mathématiques, pour le latin, le grec, etc., bien qu'il soit écrit qu'un élève ne peut concourir, s'il n'a pas fait marcher de front toutes les facultés qui font l'objet de l'enseignement. Mais il est si facile de se soustraire à ce qui est écrit! On a vu des chefs d'institution faire une spéculation du talent de certains jeunes gens, dans l'espoir qu'en revenant couronnés du grand concours, ils feraient à leur établissement une réputation de bonnes études; ce qui ne manquerait pas de leur faire gagner beaucoup d'argent.

Les professeurs ont, en outre, pleine liberté de donner des leçons particulières soit chez les parents, soit dans les pensions, soit dans les institutions. Ainsi, les élèves qui sont les plus suivis, ont le plus de chance au concours, et ceux qui n'ont pas les moyens de payer

cuncti greges..... Ego sequar paulatim, sicut videro parvulos meos posse. (Genèse, 33, 13 et 14.)

les leçons de quelques bons répétiteurs, ne peuvent pas s'y présenter. Et quelle chance peuvent-ils espérer, du moment même où, par le fait, il n'y a pas égalité de soins? Tous peuvent concourir, c'est-à-dire tous ont les mêmes droits au concours, soit; mais n'enlevez pas à la grande majorité la possibilité de s'y présenter en donnant à quelques-uns, par des leçons particulières, un avantage évident sur tous les autres.

Ainsi, le concours tel qu'il est constitué présente ce grave inconvénient, qu'il n'est utile qu'à quelques élèves, et que le plus grand nombre n'en retire aucun fruit.

Cependant, en principe, l'institution est excellente en soi; elle peut être féconde en bons résultats, si l'on sait la faire servir à l'utilité générale; mais le concours peut être aussi très-funeste à l'émulation elle-même et aux études, si l'on en fait une cause indirecte de spéculation, ou une sorte de piédestal scholastique pour y placer vaniteusement quelques élèves d'une classe, au préjudice de tous les autres.

§ VII.

De l'établissement d'un concours général dans les Etats-Sardes. — Comment on pourrait en établir un.

Le concours ne peut donc, selon nous, réaliser tous les avantages qu'il semble promettre, parce qu'il est un privilége, que les classes sont trop nombreuses, qu'un

trop petit nombre d'élèves seulement y sont admis, que les maîtres peuvent user et usent en effet de la faculté de donner des leçons particulières; ce qui fait que plusieurs sans travailler beaucoup d'eux-mêmes, osent en affronter les périls, au détriment d'élèves laborieux qui ont réussi dans leurs classes, mais qui, faute d'avoir été dirigés de près, en sont exclus.

La première et la seconde de ces causes ne sauraient exister chez nous où tous les colléges concourraient sans exception, où le nombre des élèves est infiniment plus borné qu'à Paris. (Les colléges réunis de la Savoie donnent à peine le chiffre de deux colléges royaux de Paris [1].)

En troisième lieu, l'art. 53 du règlement Royal de 1822, défend formellement aux professeurs de donner des leçons particulières. On ne pourrait donc pas dire que certains élèves seraient plus avancés que d'autres, à cause des soins particuliers qu'ils auraient reçus. La chance des récompenses étant la même pour tous et le mérite abandonné à ses propres forces, le talent et le travail doivent seuls établir de la différence entre les élèves [2].

1 A l'époque du concours de 1845, le nombre des élèves dépassait le chiffre de 6000, répartis entre les colléges de Louis-le-Grand, de Charlemagne, de Henri IV, de Saint-Louis, Bourbon, Rollin, Stanislas et celui de Versailles.

2 Voici le texte de l'art. 53 : « Les professeurs et régents des écoles soit publiques, soit royales, ne pourront recevoir des étudiants aucune somme quelconque, ni à titre de présent, ni à celui de rétribution, ni à tel autre que ce soit. Ils ne pourront pas faire de répétition, et, en cas de contravention, ils seront exclus de l'emploi. »

Enfin on appellerait au concours tous les élèves et non cinq ou six seulement. On pourrait même ne pas fixer l'âge.

Les classes étant peu nombreuses, tous les devoirs seraient plus facilement examinés et corrigés; ils le seraient peut-être avec bien plus de soin, et le triage des copies se ferait sans peine.

Mais en supposant tous les avantages d'un concours, sans avoir à en redouter la plupart des inconvénients, serait-il possible d'en créer un?

Nous le croyons possible : voici comment. Prenons la Savoie pour exemple.

Le Duché de Savoie est divisé en huit provinces, qui sont : la Savoie-Propre, la Maurienne, la Tarentaise, la Haute-Savoie, le Chablais, le Faucigny, le Genevois, et la province de Carouge.

Nous supposons un collége au chef-lieu de chacune de ces provinces.

Chacun de ces colléges correspondrait avec un collége central que l'on aurait désigné à Chambéry, par exemple.

Dans cette ville, serait un comité spécialement nommé par la Réforme. Chaque année, ce comité enverrait à l'avance, à une époque déterminée, aux différents colléges, les sujets ou les matières des compositions.

Le comité central fixerait le temps, désignerait le mode, réglerait les formalités à suivre dans chaque composition.

Les compositions faites, elles seraient classées selon

l'ordre de mérite par les professeurs réunis de chaque collége respectif et ensuite renvoyées au comité central, une quinzaine de jours au moins avant la fin de l'année scholaire.

Le comité contrôlerait et ferait le classement sur des tableaux imprimés pour cela, où seraient indiqués la province, le collége, le nombre des concurrents, leur nom, leur âge et le lieu de naissance.

Ces tableaux remplis seraient respectivement envoyés à chaque collége.

Lecture en serait faite aux distributions des prix.

L'élève qui aurait mérité la première place, serait simplement nommé le premier du concours, sans autre récompense ni distinction.

Ainsi le concours aurait l'avantage de mettre de l'émulation non-seulement entre les élèves, mais encore entre les établissements. Chacun s'empresserait de faire des efforts pour mériter une nomination. Et quand bien même on saurait que l'on ne mérite rien, la pensée seule que les devoirs seraient examinés par des hommes spéciaux, choisis chaque année, serait un stimulant actif pour le progrès des études [1].

[1] Tout cela suppose un règlement. On n'attend certainement pas que nous allions le donner. Ce n'est point notre but en ce moment-ci. Il se présente en outre une foule d'observations, nous ne devons pas en parler : nous n'avons voulu qu'effleurer la matière.

§ VIII.

Tous les Etats-Sardes jouiraient-ils du concours ? — Réponses à quelques objections.

Mais la Savoie jouirait-elle seule des avantages du concours?

Si la Savoie faisait, elle seule, un Etat, nous répondrions qu'elle seule exclusivement devrait jouir des avantages du concours. Mais puisqu'elle ne constitue un Etat qu'à l'aide du Piémont, du duché de Gênes, et de la Sardaigne, il n'y a pas de raison pour exclure nos concitoyens d'outre-monts et d'outre-mers. Le concours serait donc pour tout le monde. Un comité central serait établi dans chaque ville capitale, à Turin, à Gênes, à Nice, à Cagliari, à Chambéry.

Chaque comité aurait le même règlement, et correspondrait de la même manière avec les colléges de sa province.

La Réforme, comme comité supérieur, aurait la suprématie sur tous, enverrait à tous les mêmes devoirs, les mêmes sujets de composition. Elle aurait ainsi un moyen certain de s'assurer de la force et de la faiblesse des classes; elle pourrait récompenser ou réprimander, sûre que le blâme ou la louange ne tomberait jamais à faux.

Le concours serait l'occasion d'un rapprochement de noms qui ferait plaisir. Le Savoisien ne verrait pas sans émotion qu'il l'a emporté sur le Piémontais, sur le Génois, sur le Sarde. Ceux-ci, à leur tour, n'au-

raient-ils pas la même satisfaction en apprenant que leurs adversaires ont éprouvé quelque échec littéraire ou scientifique? Il y aurait réciprocité de sentiments, opposés quelquefois, il est vrai, mais sans cesser d'être amicaux et toujours unis pour la gloire de l'Etat.

Ce rapprochement de noms des sujets qui habitent les diverses contrées du royaume de Sardaigne, contribuerait beaucoup à exciter une généreuse émulation, disposerait des esprits naturellement portés à s'isoler, à se rapprocher; et plus tard, lorsque l'âge aurait mûri la raison, lorsque dans les armées, dans la magistrature et ailleurs, ceux qui auraient concouru viendraient à se rencontrer, des liens d'amitié préparée de loin, ne manqueraient pas de se cimenter de plus en plus, et prêteraient à constituer cette unité de coutumes, de mœurs et d'habitudes vers laquelle tendent les efforts de nos Souverains.

On consignerait dans des recueils imprimés les meilleurs devoirs du concours. Ils seraient envoyés à chaque établissement, et serviraient tout à la fois de mobile à l'émulation et de point de comparaison d'une année avec une autre[1].

Ces recueils seraient annuels et particuliers au concours; mais on pourrait en faire d'autres qui seraient mensuels, dans lesquels on consignerait les meilleures compositions du mois[2].

Voilà des vues qui souriront à quelques-uns, qui déplairont à d'autres, et que le plus grand nombre

[1] A Paris, les meilleurs devoirs du concours sont toujours imprimés.
[2] Voir note XXXIII.

croira impossible de réaliser, soit à cause des distances et de la différence des idiomes, soit faute d'avoir des hommes assez *dévoués* pour composer les comités.

Sachons vouloir fortement, et les distances cesseront bientôt d'être un obstacle. On prendrait le temps nécessaire pour surmonter les retards qu'elles pourraient apporter; voilà pourquoi nous avons exigé que toutes les copies fussent parvenues au comité central, quinze jours au moins avant la fin de l'année. Il y a maintenant un concours général pour tous les colléges de Belgique. Il paraît que cette institution produit de bons résultats. Pourquoi serait-il plus difficile d'établir dans les Etats-Sardes, ce qui a pu se faire en Belgique[1]?

La différence d'idiome ne saurait être une difficulté sérieuse. Il importe peu quelle langue on parle, quand il s'agit d'écrire un discours latin, de faire une narration, une description ou une amplification latine ou des vers latins. Que l'on écrive en français ou en italien pour la solution d'un problème de mathématiques, cela y fait-il quelque chose? Vous donnez un passage de Cicéron à traduire : quand la traduction française ou italienne sera faite, comparez. Il ne vous sera pas difficile de voir laquelle des deux aura le mieux rendu l'auteur latin. La différence des langues n'est donc pas un obstacle sérieux à la mesure proposée.

Nous ne trouverions pas d'hommes *assez dévoués* pour composer les comités! Erreur. Ce serait nous

[1] Voir note XXXIV.

calomnier. L'abnégation et le dévouement n'ont pas fui tout à fait de notre pays. De l'activité, de l'exactitude, de la conscience, voilà ce qu'il nous faut. Et grâces à Dieu, nous avons des hommes qui ont ces qualités-là et qui savent surtout aimer le jeune âge.

Mais pourquoi répondre encore à ceux qui oseraient supposer que nous manquons d'hommes dévoués à la jeunesse studieuse? L'impossibilité de réaliser le projet d'un concours général n'existerait qu'autant que l'autorité, pour des raisons que nous ne connaîtrions pas, s'opposerait à cette mesure. Mais nous ne doutons pas qu'elle les prenne en considération, si elle les croit utiles aux progrès des études. Elle aime à doter le pays de tous les avantages qui peuvent faire marcher la jeunesse dans la triple carrière des sciences, des lettres et des arts.

§ IX.

Des compositions des prix. — Des examens. — Des examens d'honneur. — Ne pas être mesquin en récompensant. — Des bulletins.

Indépendamment des compositions et des prix du concours, il doit y avoir d'autres compositions qui décident des prix annuels des classes en particulier.

Avant de dire comment on fait généralement ces compositions, voyons ce qui se pratique ailleurs.

Une composition pour les prix (il y a autant de prix

qu'il y a de facultés dans une classe; ainsi, prix de *thème latin*, prix de *version latine*, prix de *version grecque*, etc., sans compter le prix d'excellence), vaut quatre fois plus qu'une composition ordinaire, c'est-à-dire que celui qui est le premier dans une de ces compositions, a quatre points (c'est comme s'il avait été quatre fois le premier), le second en a huit, le troisième, douze [1], etc.

C'est là un nouveau motif d'encouragement. L'élève qui a eu quelques mauvaises places pendant l'année, peut espérer qu'en réussissant dans une dernière composition, il gagnera les points perdus; celui qui au contraire en a eu de bonnes, peut perdre l'avantage qu'il a sur les autres, s'il vient à ne pas réussir. Ainsi, ces compositions sont une lutte dernière; c'est, en quelque sorte, un assaut désespéré où les combattants s'efforcent de s'arracher la victoire. C'est afin de prévenir le refroidissement qu'amèneraient, à la fin de chaque année, la sécurité du succès pour les uns et le désespoir pour les autres, que l'on a sagement pensé de donner à ces compositions une valeur plus grande qu'aux autres.

On enveloppe quelquefois ces compositions d'un certain mystère. Chaque élève doit cacheter son nom, afin que ceux qui sont chargés de les corriger, n'étant pas guidés par ces petites affections particulières assez ordinaires entre professeurs et élèves, affections qui, du reste, n'ont rien que de louable (car il est tout naturel que celui qui est laborieux et sage soit plus avant dans l'amitié

[1] Voir note XXXV.

du maître, que ne l'est un paresseux), puissent corriger avec une rigoureuse impartialité.

La correction des copies n'est jamais faite par un seul professeur[1]. Elles passent sous les yeux de plusieurs. On ne décachète les noms qu'après que tous sont d'accord sur la place de la copie.

La matière ou le sujet des compositions est remis en forme de lettre par le préfet des études au professeur, qui l'ouvre en classe et dicte ensuite.

Cette manière de procéder peut paraître puérile; mais elle donne plus d'importance aux compositions aux yeux des élèves, qui ne les regardent plus comme des devoirs ordinaires.

A la suite des compositions, viennent les examens, sortes d'épreuves que désirent les jeunes gens laborieux, et que redoutent au contraire ceux qui ne le sont pas. Ceux-ci n'ont que de l'ignorance à montrer, laquelle provient le plus souvent de la mauvaise volonté et de l'étourderie : des reproches et la honte deviennent leur partage; ceux-là, noblement orgueilleux de leur petit savoir, fruit de leur application et de leur travail, auront des éloges mérités.

Les examens[2] sont les leviers de l'émulation. Ils sont l'âme de l'instruction publique, dit l'abbé Nicolle. Il n'y a pas de moyens plus sûrs de graver fortement dans l'esprit des jeunes gens ce qui a été l'objet de leurs études. Mais, pour que les examens produisent l'effet

[1] L'art. 169 de notre règlement exige aussi que plusieurs professeurs concourent à la correction des copies.

[2] Voir note XXXVI.

que l'on en peut attendre, ils ne doivent pas être faits d'une manière superficielle. Il faut qu'ils soient autre chose qu'une vaine formalité prescrite par le règlement, voulue par l'usage, et consacrée par le temps. Non, un examen n'est point une formalité vaine; car autrement il serait indifférent de terminer une année scholastique par un examen ou sans examen. La Réforme qui les prescrit, n'en a pas réglé le mode, dans la seule vue de mettre une petite marque de séparation entre l'année qui vient de s'écouler et les vacances où l'on va entrer. Elle les a considérés autrement. Rien ne le prouve mieux que le soin minutieux avec lequel elle s'exprime, dans le règlement, sur les examens et le mode de les passer.

Un examen est un compte-rendu. Après avoir travaillé pendant dix mois, il faut savoir à quel point le germe de la science s'est développé, si celui qui avait un talent a su le faire valoir, en un mot, il faut connaître les sujets sur lesquels on peut compter.

On a l'heureuse coutume de convoquer aux examens des personnes du dehors reconnues pour leur instruction : mesure très-louable; plus la solennité sera grande, plus il y aura d'honneur et de mérite à bien réussir. On ne perd pas le souvenir de ces jours d'épreuves. Demandez au vieillard s'il a oublié les succès qu'il a eus dans de ses classes. C'est un bonheur pour lui que de revenir sur le temps passé au collège, parce qu'il fut celui de ses premières victoires.

Les examens doivent toujours se faire de manière à exciter un vif intérêt dans la société, parce qu'ils sont

propres à donner une certaine célébrité aux établissements d'instruction. Il faut donc bien se garder qu'ils soient stériles en résultats. « Pour qu'un examen public porte ses fruits, dit Niemeyer[1], il ne doit pas être un spectacle trompeur, mais un examen consciencieux ; les examinateurs doivent fournir aux élèves l'occasion de montrer ce qu'ils savent, et d'en rendre un compte fidèle. Il faut qu'ils apprécient avec le soin le plus scrupuleux la capacité et les facultés des élèves, surtout quand il s'agit de leur donner un témoignage de capacité pour passer à des études supérieures. »

Mais il arrive malheureusement que de nombreux chefs d'établissements d'instruction ne donnent pas assez d'importance aux examens. C'est pourquoi les élèves, de leur côté, ne leur en donnent aucune le plus souvent. C'est une formalité, disent-ils : ceux qui ne répondent pas bien, passent dans une classe supérieure comme s'ils avaient bien répondu. Ainsi, peu leur importe de travailler. Capable ou non, il faut monter. Monter quand on ne le mérite pas, c'est un mal qui enhardit la paresse, fait souffrir le travail et détruit l'émulation. On doit être sévère dans ces solennités; mais d'une sévérité toujours juste, impartiale, inflexible.

C'est bonheur de bien réussir. Un examen heureux a le double avantage d'être une récompense et un encouragement.

Les noms des élèves qui ont été interrogés, doivent

1 *Principes d'éducation.*

être conservés, afin qu'à parcille époque, on rappelle aux uns leurs succès précédents, et aux autres, les efforts qu'ils ont dû faire pour aller de pair avec les premiers.

Il est d'usage en France, dans beaucoup de maisons d'éducation, d'avoir des examens assez sérieux chaque trimestre, afin de tenir les élèves en haleine, d'être plus au courant de leurs progrès, et aussi pour donner au professeur un moyen plus facile de diviser par trimestre les matières qu'il doit traiter.

Les examens des deux premiers trimestres se font ordinairement avec moins de solennité que celui qui à lieu à la fin de l'année, et qui doit couronner les deux précédents. Ce dernier examen est décisif pour l'avancement d'une classe à l'autre.

Que l'on fasse deux examens par an, ou que l'on en fasse trois, n'oublions jamais de prendre des notes, afin d'avoir une règle à peu près sûre de donner une légère récompense à l'élève qui aura le mieux répondu. Car chaque examen doit avoir ses prix, prix qui toutefois seront proportionnés l'importance de la classe et sur celle de l'examen lui-même.

Il est aussi d'usage de faire des *examens d'honneur*. Ils doivent clore glorieusement les autres. On n'y admet que ceux qui se sont le plus distingués aux examens précédents.

Les élèves admis aux *examens d'honneur* ne sont pas interrogés aussi sévèrement qu'ils l'ont déjà été (on est sûr de ce qu'ils savent); mais ils doivent réciter ou déclamer des morceaux choisis. Ces sortes d'examens ne

sont, au fond, que des exercices littéraires dont les élèves admis font tous les frais.

Que, pendant que l'on examine, le professeur mette par écrit des observations générales ou particulières, sur la tenue de la classe, la manière de répondre, la hardiesse, l'effronterie même, la timidité de chacun, afin que, retiré avec ses élèves, il leur dise comment tel ou tel qui n'a pas bien réussi, aurait mieux réussi, etc., etc. Donnez ensuite les places de l'examen, indépendamment du prix et des accessit.

Ne soyez jamais mesquin dans vos récompenses : le plus petit volume, la plus petite marque d'encouragement, a aussi sa noblesse. Je hais ces vieilles éditions recouvertes d'une reliure neuve en basane ou en veau doré : elles ressemblent à ces noix qui ont une belle apparence, mais qui recèlent un noyau pourri. Captivez les yeux : le cœur ne tardera pas à être pris. Tout ce qui réjouit l'imagination facilite l'étude, dit Fénelon. On a peu de goût pour lire les plus belles pages dans un livre sale, mal imprimé sur du papier d'emballage, quelle que soit, du reste, la dorure qui en enrichisse la reliure.

Dans les maisons bien réglées, on fait imprimer les noms de ceux qui ont remporté des prix et des accessit. C'est une pratique très-utile que l'on ne saurait trop recommander.

Les bulletins mensuels, trimestriels et annuels ont une grande puissance pour exciter, réveiller, soutenir l'émulation; mais il faut qu'ils soient bien faits. Rappelez-vous que vous écrivez des notes qui peuvent causer beau-

coup de plaisir ou faire beaucoup de peine à ceux qui en sont l'objet. Soyez prudent avant tout, *scripta manent*. Que vos notes soient vraies, nettes, concises, claires, encourageantes même, lorsque vous faites des reproches. La dureté n'est jamais permise; pèchez plutôt par indulgence[1].

Je signalerai comme dernier moyen général d'émulation le tableau que l'on remarque dans la plupart des parloirs des colléges de Paris et des autres maisons d'instruction. On y voit écrit les noms de tous les élèves qui ont remporté des prix ou qui ont eu d'autres distinctions. Les parents prennent plaisir à parcourir des yeux ce tableau, et sont heureux de complimenter celui dont le nom les a agréablement surpris[2].

§ X.

Moyens particuliers d'émulation. — Compositions hebdomadaires. — Places. — Croix. — Rubans, etc. — Remettre les copies. — Ne pas négliger les élèves qui donnent peu de satisfaction. — Lecture des places.

Mais les grandes mesures ne sont que pour les grandes époques : elles n'arrivent que rarement. Les élèves se décourageraient facilement s'ils n'avaient que la perspective éloignée d'un concours, ou d'une distribution de

[1] Voir note XXXVII.

[2] Au collége municipal de Rollin, à Paris, dans la salle de la distribution des prix, c'est l'usage d'écrire en lettres d'or les noms des lauréats.

prix à la fin d'une année. Il faut donc les soutenir dans leurs travaux ; il faut savoir les leur faire aimer en leur témoignant de temps à autre que l'on reconnaît et que l'on apprécie leurs efforts et leurs succès.

Cependant ne prodiguez rien, si vous voulez ne rien avilir. En général, soyez économe de récompenses, « surtout quand il s'agit de témoigner aux élèves de la satisfaction au sujet de leur caractère moral et de leur conduite ; car l'homme vertueux doit apprendre de bonne heure à trouver sa récompense dans le sentiment qu'il a d'avoir accompli ses devoirs[1]. »

La moralité et la conduite doivent entrer pour beaucoup dans la balance, quand il s'agira de récompenser.

Les moyens particuliers d'émulation sont les compositions hebdomodaires, les notes de la récitation, des devoirs, de la conduite, la lecture publique de ces notes, le banc d'honneur, le compte-rendu des copies, les défis entre les élèves pour leçons, thèmes, versions ou autres, même les défis entre les classes, et quelques souvenirs donnés de temps en temps, dans l'intérieur de la classe, à celui ou à ceux des élèves qui en auront été jugés dignes.

« Les compositions pour les places ne peuvent être trop fréquentes, car elles offrent un puissant moyen d'entretenir l'émulation. Ce qu'on obtiendrait avec peine des jeunes gens, par des conseils et des exhortations, on l'obtiendra facilement et à coup sûr en mettant leur amour-propre en jeu. Une composition pour

[1] Niemeyer, *Principes d'éducation*.

les places leur est plus profitable que trois devoirs ordinaires[1]. »

Vous faites composer une fois par semaine[2] : c'est bien ; mais rappelez-vous que vous êtes trop porté à oublier que « le fruit des compositions pour les places, c'est de connaître par vous-même l'avancement ou le retardement de chacun de vos écoliers, et, selon les places qu'ils méritent, les louer ou les réprimander pour exciter leur diligence[3]. »

Il est nécessaire de corriger très-scrupuleusement les copies, afin de les classer dans l'ordre le plus rigoureux. Vos élèves, connaissant votre bonne foi et votre impartialité, ne seront jamais tentés de supposer qu'il y a des faveurs. Ils se croiront tous également aimés; les devoirs seront faits avec plus de soin, les leçons mieux apprises, et la classe n'aura qu'à y gagner par l'émulation.

Donnez les places avec dignité et solennité.

Donnez-les avec dignité, afin que l'on comprenne bien qu'il ne s'agit ni d'un simple déplacement ni d'une simple formalité, mais qu'une bonne place est un vrai succès, et une mauvaise, un véritable échec.

Faites sentir, par vos paroles, par la manière avec laquelle vous les assignez, tout le plaisir que vous avez eu à lire et à corriger les devoirs ; on prendra plus d'intérêt à les faire ; on sera dans l'impatience jusqu'au

[1] L'abbé Nicolle.

[2] L'art. 168 du règlement de 1822 dit que les compositions pour les places seront données deux fois par mois.

[3] Le P. Judde. — Voir note XXXVIII.

moment où la première place récompensera la meilleure copie; et, si vous venez à manquer l'heure où vous avez la coutume de dire les places, on sera fâché de voir l'attente trompée. On demandera si les devoirs sont corrigés; on s'impatientera pour en savoir le résultat: preuve excellente en faveur de l'émulation. On a déjà fait beaucoup quand on a amené les élèves à ce point.

Donnez les places avec solennité : les plus petits détails ont leur importance. Une certaine noblesse sied bien à chaque chose. Que les élèves voient quelle estime vous faites de leurs compositions, par cette espèce de solennité avec laquelle vous assignez à chacun sa place.

Que, chaque semaine, une heure soit fixée pour la réunion de toutes les classes dans une même salle, et qu'en présence des professeurs et des directeurs, les places soient lues par le préfet des études.

Ne refusez point dans cette occasion la louange que méritent les élèves, mais aussi ne la donnez pas mal à propos; car on se découragerait, ou bien l'on pourrait rester dans une sécurité dangereuse[1]. Que le travail, même sans succès, reçoive de justes éloges. Que les paresseux *de profession* soient accablés de reproches; que ces reproches cependant n'aient rien de trop décourageant, rien d'humiliant.

Ces revues hebdomadaires du travail et de l'ensemble de la conduite des élèves mettent leurs efforts et leurs progrès dans tout leur jour. Rien ne sert mieux à la

[1] « *In laudandis discipulorum dictionibus, nec malignus, nec effusus; quia res altera tædium laboris, altera securitatem parit.* » (Quintilien.)

discipline; rien ne fait mieux voir les rapports des classes entre elles et leur force respective[1].

Les places données, écrivez-les sur un tableau que vous exposerez au parloir pendant toute la semaine, d'une composition à l'autre.

Que le professeur remette à chaque élève sa copie de composition[2], telle qu'elle aura été corrigée, afin qu'il voie et vérifie lui-même ses fautes. Cette confiance a ses avantages. Les élèves aiment à revoir leurs copies après qu'elles ont été corrigées. Que le professeur se prête avec complaisance à ce légitime désir; qu'il permette même à chacun de comparer sa copie avec celle de son voisin.

La classe où il rend à chaque élève sa copie toute corrigée, est ordinairement un peu bruyante et un peu tumultueuse; mais il doit fermer les yeux sur ce désordre passager : le bien qui en résulte est une compensation suffisante. Il pourra permettre de faire des réclamations et des observations. On demandera souvent pourquoi telle ou telle marque, tel ou tel signe, et le professeur de se prêter de bonne grâce, mais toujours avec dignité, à toutes les questions. Cette classe-là n'est pas la plus mauvaise de la semaine.

Cependant, pour prévenir un trop grand nombre de demandes, il doit, avant de permettre qu'on lui adresse

[1] Voir note XXXIX.

[2] L'abbé Nicolle veut que ces copies soient remises avec les observations du professeur écrites à la marge. — Cela n'est pas toujours possible quand la classe est nombreuse. Nous croyons qu'il suffit de faire des observations de vive voix.

la parole, observer à la classe les fautes les plus générales, et n'accueillir ensuite que les questions de ceux qui auraient à lui demander l'explication d'autres fautes que celles dont il vient de faire la revue générale.

Il est des élèves qui ont la mauvaise habitude de ne pas ajouter foi à ce que leur dit le maître. Ils croient qu'il leur est impossible de faire tel solécisme; ils veulent tout savoir, tout connaître. Je ne les blâme pas; mais dans un moment où il faut accueillir les questions de tous, il ne serait pas juste de répondre à chaque instant à ceux-ci et de ne rien dire à ceux-là. Chacun a son tour. Que le professeur accueille toujours avec bonté les plus faibles et les timides qui viennent aussi, eux, mais lentement, lui demander des explications, des éclaircissements. Il doit se trouver heureux quand ces élèves-là font quelques observations. Qu'il se fasse un plaisir de répondre à toutes leurs questions; qu'il aille même au devant, qu'il les interroge, s'ils ne lui en font point[1].

Gardez-vous de négliger ceux qui ne vous donnent que peu ou pas du tout de satisfaction. « Il est de ces esprits pesants qui se laissent toucher assez facilement, s'ils ne sont pas tout à fait stupides : il faut savoir les respecter, et souvent on pourra les mener aussi loin et peut-être plus loin que ceux qui brillent plus qu'eux. Le grand art, c'est de conduire chacun selon son génie et ne pas s'attacher si fort à ceux dont l'instruction

[1] *Interrogantibus libenter respondeat; non interrogantes percontetur ultrò.* (Quintilien.)

donne du plaisir, parce qu'ils ont l'esprit plus ouvert, que l'on néglige les autres parce qu'ils font plus de peine : au contraire, ce sont ces derniers qui demandent le plus de soin, le plus d'affection et le plus d'habileté dans celui qui instruit[1]. » Ces pauvres enfants sont déjà assez malheureux de ne pas aller aussi vite que les autres. Pourquoi ajouter à leur peine en les laissant livrés à leur propre faiblesse? Qui les aimera si le professeur ne les aime pas? Que celui qui enseigne ne soit pas comme une mauvaise marâtre. S'il ne se sent pas la force d'aimer de la même amitié ses élèves sans exception, qu'il ne mette jamais le pied dans une classe.

La lecture publique des places qu'il est facile de rendre intéressante, ne sera jamais terminée sans donner aux premiers une petite marque de distinction : c'est une croix où une médaille qu'ils viennent recevoir des mains de celui qui préside la séance.

Les seconds peuvent aussi avoir part à une petite récompense. Ils seront donc mis, avec les premiers, sur le banc d'honneur de la classe, du réfectoire (dans les pensionnats) et de la chapelle. Dans quelques maisons, en France, on leur attache un ruban à la boutonnière.

Certains professeurs établissent *le banc des paresseux :* triste banc pour guérir de la paresse. Il y a des élèves qui s'y asseyent pour ne plus le quitter. Ils y perdent presque toujours la noble estime qu'ils doivent avoir d'eux-mêmes. Ils se croient méprisés par le professeur

[1] Fleury.

et par leurs condisciples, et, de là, ils prennent occasion de ne plus rien faire.

Doit-on donc avoir des places réservées aux lâches et aux paresseux, comme le dit le P. Judde? Non; pas de Sibérie dans une classe, excepté pour les jeunes gens contagieux qui ont des vices : le banc d'honneur suffit comme place réservée. Un professeur habile sait toujours y attacher quelque privilége, comme celui de mentionner sur le cahier des notes que pour tel devoir ou telle leçon, un tel s'est placé au banc d'honneur pendant deux, trois, quatre classes ou pendant toute la semaine. Et le directeur ou le supérieur de lui en faire son compliment.

Que jamais le professeur ne manque de nommer les élèves dont les devoirs ordinaires auront été les mieux faits quant au fond et quant à la forme, quel que soit ce devoir, ne fût-ce qu'une déclinaison ou une conjugaison.

§ XI.

Correction journalière des devoirs. — Défis. — Comment on peut mettre de l'émulation dans l'explication des auteurs et la correction des thèmes, etc. — Journal. — Cahier d'honneur.

Qu'à chaque classe, tous les devoirs soient corrigés, et qu'un compte plus ou moins exact en soit rendu aux élèves. Puisqu'ils vous donnent des copies, ils ont droit de vous demander ce que vous en faites et de s'informer si elles sont bonnes ou mauvaises.

Si l'on corrige les copies tous les jours, on suivra plus facilement les progrès ; on aura occasion de faire plus souvent des comparaisons entre les devoirs, et de réveiller à propos les esprits pour les engager à se donner des défis.

Les défis sont un bon moyen de faire travailler. Quand les classes sont un peu nombreuses, on forme deux camps. Chacun a son chef : les Athéniens sous Thémistocle, et les Perses sous Mardonius ou sous Xerxès; les Thébains sous Épaminondas et les Lacédémoniens sous Agésilas; le Romains sous César et les Gaulois sous Vercingétorix; les Carthaginois sous Annibal, dans les plaines de Zama, contre Scipion, etc.

Chaque élève, dans son propre camp, a son antagoniste particulier dans l'autre. C'est à qui récitera le mieux une leçon difficile, à qui fera le mieux un thème ou une version, à qui expliquera le mieux l'auteur latin ou grec.

Le P. Judde veut que dans ces sortes de combats, les récompenses du camp ou de la partie gagnante, soient une exemption de quelque devoir ou partie de devoir du lendemain.

Nous respectons infiniment les opinions de l'habile professeur, mais nous ne pouvons nous empêcher de dire que nous ne les partageons pas en ce moment. L'honneur seul d'avoir gagné ou d'avoir vaincu doit être la récompense. Si l'on tient absolument à récompenser d'une manière ostensible, que l'on donne seulement une gravure ou une médaille; mais que l'on

n'exempte pas de faire le devoir. De telles exemptions feraient supposer que le devoir est une punition.

Ces défis, cependant, ne doivent pas être trop fréquents; autrement ils dégénèreraient en abus et mettraient une grande dissipation dans les classes. Au lieu de travailler à toutes les facultés, on s'adonnerait presque exclusivement à celle qui serait le plus de son goût, et on négligerait les autres.

En expliquant les auteurs, on peut généralement occuper quatre élèves à la fois. Voici comment : il y en a un qui lit le texte latin, un autre fait la construction, un troisième dit le mot à mot, et un quatrième le bon français. De cette façon, il y a rivalité; deux appartiennent à un camp, deux sont de l'autre. C'est à qui des quatre remplira le mieux son rôle. Bien qu'il semble que celui qui lit, ait plus de chance pour réussir, cela n'arrive pas toujours; il n'est pas facile à tout le monde de bien lire et de bien prononcer l'accent prosodique.

On peut aussi suivre la même méthode pour corriger un thème. Un élève lit, un autre fait la construction de la phrase telle qu'elle doit être pour la mettre en latin, un troisième dit les règles de la grammaire, et un quatrième, le latin.

Je me suis toujours très-bien trouvé de cette manière de corriger et d'expliquer.

La déclamation, que le P. Jouvency définit ainsi : *Opus litterarium quod studiosis adolescentibus, præsertim ad gestum et vocem ex arte moderandum traditur et è suggestu aliquo, vel theatridio, sinè ullo apparatu scenico recitatur*, est beaucoup

trop négligée. Il suffirait de consacrer à cet exercice une petite heure par semaine. Des fables, des idylles, des morceaux choisis des poëtes, et généralement tout ce que l'on fait apprendre, peut être déclamé. Que deux élèves se défient. Celui qui perdra cèdera la place au vainqueur, si cette place est la meilleure, et qu'il la garde jusqu'à ce que le vaincu la reprenne.

Des défis peuvent aussi avoir lieu entre deux classes. Dans ce cas, tous les élèves de chacune d'elles prennent part à la lutte. Les matières doivent toujours être réglées d'avance par les professeurs respectifs, ou par les élèves entre eux, avec l'approbation de leurs professeurs.

Ayez un petit journal[1] dans lequel vous marquerez le résultat des défis, les notes des leçons, des devoirs, la conduite et le travail.

A la fin de la semaine, additionnez toutes ces notes, et donnez les places des leçons, ou bien annoncez simplement en classe le résultat de la semaine. Les élèves vous prouveront, par leurs efforts, qu'ils vous savent gré de votre attention.

Dites aussi que tel ou tel élève a eu tant de bonnes notes à la fin du mois. Cette récapitulation mensuelle est un bon moyen d'émulation.

Ne négligez jamais cette récapitulation, n'eût-elle d'autre but que celui de faire croire aux élèves que vous revoyez leurs notes, que vous suivez leurs progrès, et qu'ainsi rien ne passe inaperçu. Donnez une haute

[1] Voir note XL.

idée des plus petites choses, des plus menus détails; vous captiverez infailliblement la confiance de votre jeune auditoire; vous serez bien avec lui. Les Rollin, les Sevin, les Judde, les Jouvency, les Lhomond, ne procédaient pas autrement.

Outre le journal dont nous venons de parler, ayez deux cahiers (le *cahier des notes* et le *cahier d'honneur*), indépendamment de ce cahier spécial que le règlement Royal prescrit au préfet des études.

Chaque fenillet du cahier des notes contient plusieurs colonnes. Chaque colonne est consacrée à un objet particulier. Il y a, en outre, la colonne des *observations générales*, que le professeur remplit par des notes générales relatives à sa classe, ou par des notes particulières à la conduite, au travail, à l'application de ses élèves. Il loue les uns, blâme les autres, chacun selon son mérite. Une petite phrase, un mot suffit souvent pour corriger un défaut, ou pour engager tout de bon à travailler.

Le *cahier d'honneur* est un registre où l'on recueille les meilleurs devoirs. A certaines époques, on fait lire publiquement ceux qui y ont inscrit quelques-unes de leurs productions.

Tout cela suppose beaucoup d'attention et de soin, un grand dévouement et une grande générosité. Mais quand on a la conscience de son devoir, on ne recule pas devant le travail et les difficultés. L'impossible seul peut arrêter ou décourager. Ne doit-on compter pour rien la satisfaction secrète de la conscience? L'enseignement est une bonne action continuelle. « Le plaisir de

faire le bien nous paye comptant de notre bienfait[1]. » Les belles âmes ne veulent pas d'autre récompense. Il est grand de n'être pas loué et de mériter la louange[2]! Ne vous flattez pas d'être de ces hommes généreux, tant que vous n'aurez pas ce sentiment intime du dévouement, qui vous porte à satisfaire bien plutôt votre conscience, que le désir de paraître quelque chos eaux yeux des hommes. *Ante conscientiæ consulendum est quam famæ,* a dit un ancien. « Que la beauté du motif anime votre courage et vous inspire des moyens dignes de votre zèle. Quel que soit le succès, soyez sûr de n'avoir pas perdu votre temps. On réussit toujours quand on ne veut que bien faire[3]. » Les efforts d'un professeur chrétien et consciencieux ne sont jamais entièrement perdus.

Au reste, qu'il nous soit permis de dire, en passant, que celui-là est un sot, qui attend des hommes sa récompense. Tout professeur qui pense retirer quelques éloges du public, qui croit bien faire en mettant sa réputation à la merci de la langue d'autrui, se fait étrangement illusion. « La force du devoir, la beauté de la vertu, entraîneront peut-être malgré eux les suffrages des hommes et renverseront leurs insensés préjugés[4]; » mais ne vous en flattez pas. La carrière du professeur est une carrière de sacrifices obscurs. Elle a ses roses, mais elle a aussi ses épines. La mesure de celles-ci dépasse

1 Massillon.

2 *Quàm magnum est non laudari, esse et laudabilem.* (Publius Syrus.)

3 J.-J. Rousseau. — 4 *Idem.*

bien souvent la mesure de celles-là. Mais qu'il ne perde pas courage : sa récompense est là-haut.

§ XII.

Etudier les caractères. — Ne pas donner sans motif des sujets de mécontentement. — Le professeur doit tout prévoir, etc.

Ayez du tact et de la persévérance.

L'expérience de tous les jours prouve que les meilleurs moyens d'émulation sont infructueux, si le professeur n'est pas doué d'un certain tact, d'un certain instinct (qu'on nous pardonne le mot), qui lui fait sentir ce qui convient et ce qui ne convient pas pour que tel ou tel réussisse; presque toute son habileté dépend de là. Sa science n'est qu'un meuble inutile, s'il ne sait pas deviner ses élèves.

L'étude des caractères doit être sa première occupation. Elle doit être sa principale affaire[1], car tel moyen d'émulation qui peut tout sur l'esprit d'un élève, échouera complètement sur celui d'un autre. Tel tremblera au plus petit reproche; tel autre se rira des paroles

[1] « *Docendi peritus, tradito sibi puero, ingenium ejus naturamque perspiciat, ut quomodo tractandus sit discentis animus, intelligat. Sunt enim quidam, nisi insistentis, remissi; quidam imperia indignantur. Quosdam continet metus, quosdam debilitat ; ab aliis continus labor aliquid extundit, in aliis plus animus impetus facit. Mihi detur puer quem laus excitet, quem gloria juvet, qui victus fleat; hunc mordebit objurgatio, in hoc desidiam nunquam verebor.*» (Quintilien, liv. I.)

ou des menaces du maître; l'un devra être flatté, un autre méritera le fouet; quelques-uns d'un caractère vif et bouillant, s'impatienteront devant une petite difficulté; quelques autres, à la conception lente, s'arrêteront court et se décourageront. Il y en a aussi qui, croyant peut-être faire beaucoup de peine à un professeur qui ne leur plaît pas, s'obstinent à ne faire aucun effort. Ils se persuadent que le professeur est outré de dépit s'ils ne travaillent pas; et pour avoir la capricieuse et sotte satisfaction de le voir s'irriter, (ce qu'il ne doit jamais faire,) ils prennent plaisir à ne pas ouvrir un livre, à ne pas toucher une plume : méchant et ridicule enfantillage. La première victime sera à coup sûr l'élève lui-même.

Que le professeur donc connaisse bien ses élèves, et qu'il prévienne, s'il le peut, les conséquences toujours fâcheuses d'un entêtement maladroit. S'il soupçonne qu'il y a quelque enfant mal disposé, qu'il évite de l'exciter; mais qu'il pense pour lui et avant lui, afin que, s'étant en quelque sorte indentifié avec lui, il le mène ensuite où il voudra et comme il voudra. Autrement, s'il n'use de grandes précautions, de ménagements délicats souvent amenés de loin, il verra un jeune homme qui lui a été confié et qui doit sortir bon et vertueux de ses mains, s'obstiner d'autant plus longtemps, qu'il trouve, dans son entêtement même, une certaine satisfaction pour son amour-propre : satisfaction perfide qui lui vaut souvent d'humiliantes expiations.

Prenons-y garde néanmoins. Si l'élève doit à lui-

même d'être puni ou même renvoyé, il est vrai quelquefois que le professeur est la cause plus ou moins directe de la fâcheuse extrémité où l'on est venu. N'est-il jamais arrivé que le maître ait manqué à l'élève, avant que celui-ci ait manqué au maître? Croyant que son professeur lui en veut, et qu'il peut devenir la risée de ses condisciples, n'est-il pas exposé à faire une explosion? Les suites en retomberont sur lui, il le sait bien; mais que lui importe? Il brave tout, le maître, l'autorité, les conséquences funestes de sa conduite, son avenir. C'est pourquoi il est toujours imprudent et souvent terrible d'irriter un jeune homme. Si en passant la porte, il peut se dire avec une apparence de vérité, que son malheur ne dépend pas de lui seul, son ressentiment durera autant que sa vie; il se fortifiera même avec le temps; et s'il vient à occuper quelque place dans la société, à avoir quelque emploi dans sa commune, aveuglé par ce souvenir de collége, il n'écoutera personne; il maudira le maître à qui il attribue sa disgrâce d'écolier, et ne laissera passer aucune occasion de se venger. On ne peut prévoir ce qui s'en suivra; tant il est vrai qu'il ne faut jamais causer le moindre mécontentement à qui que ce soit, même au plus petit enfant! Agissez toujours avec bienveillance même en réprimandant; parlez avec ce ton et cet air d'affection qui sied bien à tout le monde, mais principalement à un maître chrétien.

Nous voilà peut-être encore dans une digression; mais amené naturellement sur ce chapitre, nous devions ces réflexions à ceux qui, n'étant pas bien formés à l'enseignement, pourraient rencontrer des caractères

difficiles; trop heureux s'ils savent éviter ces actes extrêmes qui pèsent si lourdement sur une âme consciencieuse! En cette matière, les avis ne sont jamais inutiles. Un seul caractère difficile entre les mains d'un professeur encore sans expérience, est capable d'étouffer l'émulation pendant toute une année.

Le professeur doit tout prévoir, c'est-à-dire qu'il doit préparer à l'avance les leçons et les devoirs, afin de ne pas perdre le temps en classe, et de ne rien donner de trop fort ni de trop faible pour le plus grand nombre. La préparation de la classe est un des grands secrets du professeur. Lhomond qui a enseigné la Sixième pendant vingt ans, n'a jamais parn au milieu de ses élèves, sans avoir pensé à ce qu'il allait leur dire. On peut citer aussi Sevin, professeur de Boileau, qui a fait cinquante ans la Quatrième. De tels maîtres sont rares aujourd'hui, il est vrai; leur exemple en dit assez ponr confondre notre petite suffisance. Où en sommes-nons, nous antres qui nous croyons si habiles?

Un bon professeur, un homme au cœur noble, généreux et magnanime, est lui-même un excellent moyen d'émulation. Il y a dans son nom seul une puissance morale à laquelle les élèves résistent rarement.

Sous ces grands maîtres le travail était facile; les leçons étaient bien apprises, les devoirs faits avec soin, les récompenses bien données, les punitions rares; ils savaient mettre en mouvement leurs élèves par des ressorts qu'eux seuls connaissaient. Ils leur faisaient faire et apprendre ce que la langue ou la grammaire présente de plus aride et de plus difficile, presque sans qu'ils

s'en aperçussent; ainsi les élèves franchissaient les difficultés, sans savoir même s'il y en avait; ils ne les voyaient qu'après les avoir vaincues.

De temps en temps un élève est flatté d'apprendre de la bouche de son professeur que, tel jour, telle semaine ou tel mois, il a bien réussi, il a donné un bon thème, une bonne version, il a bien appris telle leçon difficile. Il ne peut qu'être très-touché de l'attention du maître qui n'a rien oublié. Il fera tous ses efforts pour mériter à l'avenir de si heureuses surprises.

Ces petits retours vers un passé glorieux, sont très-sensibles; mais ils ont un bien plus grand prix, lorsque les supérieurs ou les directeurs eux-mêmes rappellent à propos les bons devoirs et les bonnes réponses.

Enfin, il est mille moyens d'émulation qui ne peuvent trouver place ici. Il n'y a que le professeur qui puisse les créer à raison de la classe qu'il enseigne, de l'âge et même du caractère; car il est évident que des élèves de Rhétorique doivent être mus par des ressorts tout autres que ceux qui feraient tressaillir des Sixièmes. Ceux-ci auraient du plaisir où ceux-là ne trouveraient que de l'ennui. Chaque classe a un caractère qu'il faut bien saisir; de là dépendent presque tous les progrès.

§ XIII.

Mettre de l'émulation dans les devoirs de religion, dans la piété. — L'union entre les maîtres seconde l'émulation, etc.

Tout ce que nous venons de dire sur les moyens d'émulation et sur l'émulation elle-même, ne sastifera pas un maître consciencieux qui veut que ses élèves n'avancent pas seulement dans les lettres et dans les sciences humaines, mais encore dans la piété. Il sait trop bien que le cœur doit aspirer à autre chose qu'à ce qui est purement humain. Le professeur dont le double but est de former le cœur et d'orner l'esprit, doit ne pas oublier qu'il est chrétien lui-même avant tout, que ceux à qui il parle, sont chrétiens, et qu'en cette qualité il doit tirer des cieux ce qu'il leur dira.

Il cherchera donc aussi à mettre parmi eux une émulation de sentiments généreux, de bonne conduite et de vertu. Qu'il ne laisse passer aucun dimanche, aucun jour de fête, sans donner des devoirs analogues à la solennité. Qu'il engage quelques pieux défis; qu'il ouvre le cahier d'honneur de la classe au devoir où le langage de la plus douce et de la plus aimable, de la plus solide et de la plus vraie piété, sera exprimé avec le plus d'effusion. Le cœur bien plutôt que l'imagination, parle dans ces sortes d'exercices. Le professeur clairvoyant sait y découvrir une foule de choses que mille occasions ne pourraient lui apprendre. Bien

entendu qu'il faut être soi-même profondément convaincu de la grandeur, de la beauté, de la sublimité de la religion, pour comprendre la haute importance de ces pieux devoirs. Si chaque chose, ici-bas, a un langage à soi, selon l'expression d'un poëte, la piété a le sien propre : il faut être pieux pour comprendre tout ce que ce langage a de suave et d'élevé.

Mais tous les efforts que l'on fera, tous les moyens que l'on emploiera pour exciter et nourrir l'émulation, seront inutiles, s'il n'y a pas un grand esprit de concorde entre les maîtres qui se partagent l'autorité dans un établissement.

On a vu des maisons où des inimitiés entre les directeurs étaient connues de tout le monde ; où le professeur quelquefois, dans sa classe et ailleurs, n'avait pas honte de parler contre un autre professeur, son confrère, qui peut-être n'était pas du même avis sur un point de grammaire.

Le pire de ces inimitiés qui, d'ordinaire, font tant de mal aux études, à l'émulation, même au caractère des enfants, et qui le plus souvent proviennent d'un amour-propre froissé et toujours mal placé, c'est qu'il en arrive quelque peu aux oreilles des élèves. Ceux qui sont paresseux profitent de ces divisions pour ne rien faire, sachant bien qu'il n'y aura point de plaintes portées contre eux, ou que, s'il y en a, elles ne seront pas entendues; ceux qui travailleraient volontiers, se relâchent et se découragent, parce qu'ils s'aperçoivent que personne ne fait attention à eux. Un établissement est bientôt perdu, quand l'esprit de discorde s'y est in-

troduit, fût-il le mieux monté et le mieux famé du monde.

Il ne devrait jamais y avoir de désunion entre les maîtres, dans une maison d'instruction; mais comme il est bien difficile qu'il y ait toujours accord parfait là où deux personnes seulement se rencontrent, (car telle est la nature des hommes qu'ils diffèrent de sentiments sur les mêmes points), au moins faut-il que jamais les élèves ne s'aperçoivent des différends qui peuvent troubler ceux qui les dirigent.

L'union fait la force, dit l'adage. Que nous serions donc forts, nous qui avons tant d'éléments pour réussir dans l'instruction, si nous étions unis; si tous nos établissements ne faisaient qu'un quant à la fin, un quant aux moyens ! Tel est le vœu de la Réforme : Unité dans l'enseignement, union dans ce corps enseignant. Alors seulement nous serons forts de cette force morale qui met le sceptre de l'instruction dans les mains d'un peuple. Certes, un tel sceptre est assez brillant pour exciter notre ambition. Unité et union donc pour nous en emparer.

Le chef d'un établissement n'est le premier de tous, par sa position, que pour être le serviteur de tous. Qu'il ne se fasse donc point illusion sur ce qu'il est. Qu'il ne croie pas tout voir ni tout savoir lui seul. Qu'il consulte ses subordonnés, qu'il fasse droit à leurs réclamations, qu'il écoute leurs observations, et qu'il n'aille pas leur donner tort en faveur d'un élève. Bien des choses échappent à la sagacité la plus pénétrante. Dans une maison nombreuse, il faut écouter tous ceux

qui ont de l'autorité, même ceux qui en ont le moins, et rarement les raisons des élèves, dans les rapports qu'ils peuvent avoir avec leurs maîtres.

On n'a jamais assez d'expérience; les élèves (surtout quand ils sont nombreux), trouvent mille moyens d'échapper à la surveillance la mieux exercée. Comment le chef d'un établissement que d'autres soins appellent souvent ailleurs, verrait-il de ses propres yeux, tout ce qui se passe? Comment, lorsque le dernier coup de la cloche a invité tout le monde au sommeil, peut-il se rendre un compte exact des détails de la journée, s'il n'a consulté personne? Reposera-t-il tranquille, tant qu'il n'aura pas, chaque soir, un rapport circonstancié de tout ce qui s'est passé dans son établissement?

Consultez donc souvent les professeurs et les autres maîtres. Entendez-vous avec eux; conférez sur les moyens les plus propres à captiver les esprits, afin que l'action ou l'impulsion soit toujours une pour prévenir les désordres, une pour encourager, une enfin pour tout ce qui peut avoir quelque influence sur le développement physique et moral des élèves.

Il est des établissements où les maîtres ne se réunissent jamais dans ce but. Et pourtant, lorsque les élèves savent que l'on s'occupe régulièrement de leurs progrès, ils sentent mieux le prix de leur éducation, ils travaillent avec plus de courage et d'assiduité. Et quelle joie si le supérieur ou tout autre directeur dit à un enfant que son professeur lui a rendu un compte très-favorable de sa conduite, de son application, et qu'il a été heureux d'apprendre une si bonne nouvelle! Ce n'est pas

là, certes, un des moindres moyens d'émulation; c'en est même un des plus sûrs pour faire disparaître ces punitions odieuses, auxquelles le maître a quelquefois besoin d'avoir recours, et qui, quelque rares qu'on les suppose, n'en sont pas moins aussi pénibles pour celui qui en use, qu'humiliantes pour l'élève.

Nous allons en parler.

CHAPITRE TROISIÈME.

DES PUNITIONS.

« In emendando quæ corrigenda sunt,
nec acerbus, minimèque contumeliosus. »
QUINTILIEN.

§ Ier.

Des punitions en général. — Dangers des punitions. — Opiniâtreté et indocilité dans les enfants. — Ne pas punir avec l'intention d'humilier.

Nous voici arrivé à un sujet facile en apparence, mais fort délicat pour le fond. Blâmer ou réprimander, châtier ou punir sont des termes à peu près synonymes qui devraient être effacés du dictionnaire d'un professeur chrétien. Mais il se rencontre souvent des natures si revêches, si ingrates et si indociles, qu'il faut être en quelque sorte barbare envers elles, pour les tourner vers le bien.

Il est facile de blâmer, de réprimander ou de punir; mais il n'est pas aussi facile d'appliquer à propos le blâme ou le châtiment.

Appliqué mal à propos, le blâme ou le châtiment peut avoir des suites désastreuses pour le moral des enfants. Il y a tout à risquer en employant des moyens violents. L'enfance et même l'adolescence ne connaissent que les extrêmes. On raisonne rarement quand on

est puni. Est-on châtié un peu sévèrement? On se décourage, on perd le goût du travail et des devoirs, on s'endort dans les bras de la paresse et de l'insouciance, et tout espoir de progrès est bien vite perdu.

Ce n'est pas sans quelque hésitation que nous abordons un sujet si grave. Pour rendre notre tâche moins pénible, nous nous appuyerons de temps en temps sur les opinions les plus unanimes de ceux qui se sont le plus occupés des enfants, de leur instruction et de leur éducation. Peut-être ne citerons-nous pas toujours les autorités. Et qu'importent les noms, pourvu que nous parlions raison?

Dans une maison d'éducation, que tous les élèves soient bien pénétrés que la plus petite faute, le plus léger manquement volontaire sera puni. La crainte retiendra dans le devoir.

Mais il est de ces enfants insensibles aux généreux sentiments : ils ne comprennent pas ce que c'est que point d'honneur, ce que c'est que conscience. Louez-les, flattez-les, tout leur est égal; ils n'en feront pas moins à leur tête.

Gardons-nous bien de les abandonner à eux-mêmes. Ils ont une âme comme la nôtre. S'ils avaient été parfaits, on ne les aurait pas mis entre vos mains. On ne dira pas qu'ils sont stupides; ils sentent très-bien qu'ils font de la peine à leur maître qui les engage et qui les pousse au travail. Dans ces enfants-là, c'est l'opiniâtreté qu'il faut attaquer sans perdre un seul instant.

« L'opiniâtreté est un vice qui mérite un traitement d'autant plus sévère, dit Rollin, qu'elle est dans le mal

volontaire, déterminée et bien marquée. Ne donnez cependant pas ce nom à des fautes de légèreté et d'inconstance, dans lesquelles les enfants, naturellement oublieux et volages, peuvent retomber fréquemment, sans qu'on ait lieu de juger qu'elles partent d'un mauvais fond. Supposons qu'un enfant fait un mensonge. Si c'est une violente crainte qui l'y a fait tomber, la faute est bien moindre, et ne demande qu'une douce réprimande. S'il est volontaire, délibéré, soutenu avec hardiesse, voilà une véritable faute et certainement bien punissable. Cependant, pour la première fois, on peut ne pas employer le châtiment des verges, qui est de la dernière extrémité par rapport à des enfants....

« J'en dis autant de l'indocilité et de la désobéissance, quand elle est soutenue opiniâtrément et accompagnée d'un air de mépris et de révolte.

« Les paresseux opiniâtres, dit encore Rollin, sont les plus difficiles à manier; il faut toute la prudence et toute l'industrie du maître, pour rendre au disciple l'étude sinon aimable, du moins supportable, en mêlant la force à la douceur, les menaces aux promesses, les punitions aux récompenses. Quand tout a été employé sans fruit, on peut bien en venir au châtiment, mais non le rendre ordinaire et journalier, car c'est pour lors que le remède est pire que le mal. »

Dans une Ecole Normale catholique fort célèbre en Prusse[1], « la principale punition est le renvoi. On cher-

[1] Ecole Normale catholique de Brühl.

che à proportionner le châtiment à la faute, parce qu'il a pour but l'amélioration du coupable et le bien de tous. Un élève, par exemple, reste-t-il au lit par mollesse, on lui retranche, à dîner, la portion de viande, et pendant quatre, huit ou quinze jours, il est obligé de déclarer sa présence dans la réunion du matin. Ne pas sortir les jours de congé, sonner la cloche, porter de l'eau, sont les seules punitions corporelles pour les fautes de mollesse et les infractions à l'ordre. Les autres fautes d'impatience, d'étourderie, de patelinage ou de dureté, de grossièreté ou tout autre malhonnêteté, les fautes contre la décence ou les bonnes mœurs, sont punies par des notes au livre de l'inspection que les coupables signent, et par l'espèce de publicité qui est ainsi donnée à des sentiments et à des devoirs qu'ils auraient voulu dérober à tout le monde[1]. »

Ne punissez jamais avec l'intention d'humilier, gardez-vous surtout de faire voir un certain air de satisfaction, un certain plaisir en punissant. Soyez bien plutôt affligé de vous voir réduit à une si fâcheuse extrémité. Ne soyez pas offensant. Ce qui donne à plusieurs de l'aversion pour l'étude, c'est que certains maîtres les réprimandent avec un air chagrin, comme s'ils les avaient pris en haine[2]. Il ne s'agit point de tirer vengeance d'un rival ou d'un ennemi, mais de rendre meilleur un enfant. Pas de reproches amers, pas de

[1] M. Cousin.

[2] *In emendando quæ corrigenda sunt, nec acerbus minimèque contumeliosus : nam id quidem multos à proposito studendi fugat, quod quidem sic objurgant, quasi oderint* (Quintilien.)

plaintes importunes; ne parlez point avec rigidité, ni avec hauteur; mais que toujours le langage de la raison et de la vérité soit dans la bouche de la vertu.

La punition irrite naturellement, parce qu'elle emporte avec elle l'idée d'humiliation; elle répugne, parce que le cœur a naturellement un fond de noblesse qui se manifeste même dans les enfants. Ils ne s'en rendent pas compte; mais ils le sentent bien; ce qui le prouve, ce sont ces impatiences continuelles et vives qui dénotent en eux moins la désobéissance et la fierté du caractère, que la noblesse de l'âme. Otez toute idée d'humiliation, vous n'éprouverez que bien rarement de la résistance de leur part.

§ II.

La manière de réprimander varie selon l'âge et le caractère. — Conduire les enfants par la douceur et la raison. — Ne pas infliger de punition qui puisse affaiblir le sentiment de l'honneur et le caractère moral des élèves. — Ménagements dans les punitions et dans les réprimandes.

La manière de faire la réprimande varie selon l'âge et le caractère. On ne réprimandera pas un enfant d'un caractère doux et aimable, comme on en réprimanderait un autre d'un caractère impérieux, altier, maussade. Un élève de douze ans exige un ton, une manière tout autre qu'un élève de dix-huit; mais quel que soit le caractère, quel que soit l'âge, soyez toujours plein de bons sens dans vos réprimandes, malgré les mauvaises

excuses, souvent assez impertinentes, que l'on vous donne. On s'aime tel que l'on est, a dit quelque part Nicole, et l'on veut avoir raison de s'aimer. Aussi, même les plus petits enfants trouvent-ils l'excuse si naturelle, qu'ils ne veulent jamais être coupables. Ils prétendent toujours être dans leur droit; mais n'entrez pas dans de longues explications. Evitez d'exciter leur aigreur par la dureté de vos paroles, leur colère par des exagérations, et leur orgueil par des marques de mépris.

« Quoi que l'on fasse pour exciter les enfants à s'appliquer, il ne faut pas espérer qu'ils le fassent longtemps, ni que l'on puisse toujours les conduire par le plaisir. On aura souvent besoin de crainte. La joie dissipe, et se joignant à leur légèreté naturelle, elle les fait en un moment passer d'un objet à l'autre. Il est même à craindre qu'ils ne se familiarisent trop avec le maître, s'il est toujours en belle humeur, et qu'en cherchant à les réjouir, il ne se rende trop plaisant, et ne leur découvre quelque faiblesse. Il faut donc qu'il reprenne souvent le caractère qui lui convient le plus, qui est le sérieux, et qu'il montre quelquefois de la colère et par ses regards et par le ton de sa voix, pour arrêter l'épanchement de ces jeunes esprits, et les faire rentrer en eux-mêmes. Que si des menaces il faut passer jusqu'aux châtiments, on peut y ménager plusieurs degrés, avant que d'en venir aux punitions corporelles, et on doit leur faire sentir que l'on ne les punit que pour le manque d'application, ou pour quelque autre faute qui appartient aux mœurs, et non pas précisé-

ment pour leur ignorance ou pour leur peu d'esprit, afin qu'ils ne regardent pas la punition comme un malheur, mais comme une justice. Surtout, il faut faire son possible pour n'avoir jamais contre eux de véritable colère, quelque mine qu'on leur fasse.

« ..... Il est toujours plus utile au disciple d'être conduit par la douceur et par la raison. Au moins faut-il éviter avec grand soin de maltraiter les enfants injustement, ne fût-ce que d'une parole ou d'un regard. Quelque juste que soit la réprimande, elle est toujours dure, surtout à un âge où les passions sont si fortes et la raison si faible. C'est une espèce de blessure qui attire toute l'attention de l'âme, et l'occupe de la douleur qu'elle ressent, ou de l'injustice qu'elle s'imagine recevoir, de sorte que, si l'injustice est effective, si l'enfant s'aperçoit ou par le jugement des autres, ou par celui de son maître même, lorsqu'il lui arrive de se démentir tant soit peu, s'il s'aperçoit, dis-je, que son maître soit passionné, ou qu'il ne soit pas exactement raisonnable, il ne manquera pas de le haïr ou de le mépriser, et dès lors le maître ne pourra plus lui être utile[1]. »

« Jamais on n'infligera de punition qui puisse, par sa nature, affaiblir le sentiment de l'honneur ; et les peines corporelles, dans le cas où elles seraient nécessaires, devront être exemptes de toute barbarie et ne jamais blesser la pudeur ou nuire à la santé. Les écoliers

[1] Fleury.

incorrigibles ou qui pourraient nuire à leurs camarades par leur exemple ou leur influence, seront éloignés, après qu'on aura épuisé toutes les ressources de l'autorité paternelle jointe à celle des maîtres, et *d'après l'avis du comité de surveillance*[1]. »

« Les récompenses et les punitions doivent être rejetées, si le caractère moral des élèves en souffre le moins du monde, ce qui arrive quand on abuse de ces moyens d'action; et cet abus est chose ordinaire et facile. Une discipline tyranique ou l'attrait seul de la récompense, ont, de tout temps, exercé une influence fâcheuse sur les jeunes âmes. Ces deux extrêmes doivent et peuvent facilement être évités. Il nous paraît tout aussi impossible de conduire des enfants sans règle positive, et par conséquent sans aucune récompense, que de gouverner une nation sans des lois; c'est là un idéal que la réalité n'atteint jamais[2]. »

« La crainte est souvent nécessaire pour le commun des enfants, dont le naturel est dur et indocile. N'y ayez recours qu'après avoir éprouvé patiemment tous les autres remèdes. Il faut même toujours faire entendre distinctement aux enfants à quoi se réduit tout ce qu'on leur demande, et moyennant quoi on sera content d'eux; car il faut que la joie et la confiance soient leur disposition ordinaire : autrement, on obscurcit leur esprit, on abat leur courage; s'ils sont vifs, on les irrite; s'ils sont mous, on les rend stu-

1 Extrait d'une circulaire du roi de Prusse, relative aux écoles. — 1810 ou 1814.

2 Niemeyer.

pides. La crainte est comme les remèdes violents qu'on emploie dans les maladies extrêmes; ils purgent, mais ils altèrent le tempérament et usent les organes. Une âme menée par la crainte est toujours plus faible[1].

« Au reste, quoiqu'il ne faille pas toujours menacer sans châtier, de peur de rendre les menaces méprisables, il faut pourtant châtier encore moins qu'on ne menace. Pour les châtiments, la peine doit être aussi légère qu'il est possible, mais accompagnée de toutes les circonstances qui peuvent piquer l'enfant de honte et de remords. Montrez, par exemple, à un enfant tout ce que vous avez fait pour éviter cette extrémité; paraissez-lui affligé de vous y voir réduit malgré vous. Parlez devant lui, à d'autres personnes, du malheur de ceux qui manquent de raison et d'honneur jusqu'à se faire châtier. Retranchez les marques d'amitié ordinaires, jusqu'à ce que vous voyiez qu'il ait besoin de consolation. Rendez ce châtiment public, et tenez-le secret, selon que vous jugerez qu'il sera plus utile à l'enfant ou de lui causer une grande honte publique pour servir de dernier remède. Servez-vous quelquefois d'une personne raisonnable qui console l'enfant, qui lui dise ce que vous ne devez pas lui dire vous-même, qui le guérisse de la mauvaise honte, qui le dispose à revenir à vous et à laquelle l'enfant, dans son émotion, puisse ouvrir son cœur plus librement qu'il n'oserait le faire devant vous; mais surtout qu'il ne paraisse jamais que vous demandiez de l'enfant d'autres

[1] Fénelon, *Educ. des filles.*

soumissions que celles qui sont raisonnables et nécessaires. Tâchez de faire en sorte qu'il s'y condamne lui-même, et qu'il ne vous reste qu'à adoucir la peine qu'il aura acceptée. Chacun doit employer les règles générales selon les besoins particuliers[1]. »

« C'est un défaut assez ordinaire d'employer la réprimande pour les fautes les plus légères, et qui sont presque inévitables aux enfants, et c'est ce qui lui ôte toute sa force et en fait perdre tout le fruit; car ils s'y accoutument, n'en sont pas touchés, et s'en font un jeu.....

« Je mets une grande différence entre les avertissements et les réprimandes. Les premiers sentent moins l'autorité du maître que la bonté d'un ami. Ils sont toujours accompagnés d'un air et d'un ton de douceur qui les font recevoir plus agréablement, et par cette raison on en peut faire souvent usage. Mais comme les réprimandes piquent toujours l'amour-propre, et que souvent elles empruntent un air et un langage sévères, il faut les réserver pour des fautes plus considérables, et par conséquent en user plus rarement[1]. »

[1] Fénelon.
[2] Rollin.

§ III.

Ne pas punir avec passion. — Ne pas reprendre un enfant dans son premier mouvement. — Ne pas dire à un enfant son défaut sans ajouter le remède. — Ne pas employer les châtiments des verges, des férules, etc. — Imaginer différentes espèces de punitions.

« Ne punissez jamais avec passion ou avec un esprit de vengeance; que l'élève ne puisse jamais lire sur votre physionomie que vous avez du plaisir de l'avoir surpris en faute, surtout si la faute pour laquelle vous punissez vous regarde personnellement, comme serait un manque de respect et quelque parole choquante. La satisfaction et le chagrin qui se peignent tour à tour dans nos yeux, sont de nature à produire plus d'effet sur le cœur des enfants que les récompenses et les peines elles-mêmes[1]. »

« Pour peu qu'il paraisse d'émotion sur le visage du maître ou dans son ton, l'écolier s'en aperçoit aussitôt, et il sent bien que ce n'est pas le zèle du devoir, mais l'ardeur de la passion qui allume ce feu; et il n'en faut pas davantage pour faire perdre tout le fruit de la punition, parce que les enfants, tout jeunes qu'ils sont, ont le discernement très-fin pour connaître les passions au visage et à tout l'extérieur[2]. » Ils sentent très-bien, dit Rollin, qu'il n'y a que la raison qui ait droit de corriger, quoiqu'ils ne sachent pas encore l'exprimer,

[1] Niemeyer.
[2] Fleury.

et qu'ils ne fassent pas même réflexion qu'ils le remarquent.

« Ne reprenez jamais un enfant dans son premier mouvement ni dans le vôtre. Si vous le faites dans le vôtre, il s'aperçoit que vous agissez par humeur et par promptitude, non par raison et par amitié, et vous perdez sans ressource votre autorité. Si vous le reprenez dans son premier mouvement, il n'a pas l'esprit assez libre pour avouer sa faute, pour vaincre sa passion et pour sentir l'importance de vos avis. C'est même exposer l'enfant à perdre le respect qu'il vous doit. Montrez-lui toujours que vous vous possédez; rien ne le lui fera mieux voir que votre patience. Observez tous les moments, pendant plusieurs jours s'il le faut, pour lui placer une correction.

« Ne dites point à l'enfant son défaut, sans ajouter quelques moyens de le surmonter qui l'encouragent à le faire, car il faut éviter le chagrin et le découragement que la correction inspire quand elle est sèche. Si on trouve un enfant un peu raisonnable, je crois qu'il faut l'engager insensiblement à demander qu'on lui dise ses défauts; c'est le moyen de les lui dire sans l'affliger. Ne lui en dites même jamais plusieurs à la fois[1]. »

« Surtout, il se faut bien garder, dans les premières années, où les impressions qu'ils reçoivent sont très-fortes, de joindre tellement l'idée de verges (de pensum, de chambre noire, de pain sec, etc.), à celle d'un livre, qu'ils ne pensent à l'étude qu'avec frayeur. Ils ont peine

[1] Fénelon.

à en revenir, et il y en a qui n'en reviennent jamais.

« N'employez pas le châtiment des verges pour les manquements où les enfants peuvent tomber en apprenant à lire, à écrire, à danser ; en apprenant même les langues, le latin, le grec, etc. Il doit y avoir d'autres punitions pour des enfants où il ne paraît ni mauvaises dispositions du cœur, ni envie de secouer le joug de l'autorité [1]. »

« C'est une grande partie du mérite des maîtres, de savoir imaginer différentes espèces et différents degrés de punition pour corriger leurs disciples. Il dépend d'eux d'attacher une idée de honte et d'opprobre à mille choses, qui d'elles-mêmes sont indifférentes, et qui ne deviennent châtiment que par l'idée qu'on y attache [2]. »

Ne donnez ni férules, ni soufflets. Evitez, évitez tout moyen violent qui arrache les larmes; le cœur n'y est pour rien. Ce n'est pas pour pleurer que votre élève vient à vos leçons; il a tout le temps de pleurer plus tard. Vous ne devez punir que pour corriger, et la passion ne corrige point. Qu'on se demande à soi-même si c'est de sang-froid et sans émotion qu'on donne un soufflet à un enfant? La colère, qui est elle-même un vice, peut-elle être un remède bien propre pour guérir les vices des autres [3] ?

[1] Fleury.

[2] Rollin.

[3] *Quum ira delictum animi sit, non opportet peccata corrigere peccando.* (Sénèque, *De irâ.*)

§ IV.

Comment il faut infliger les punitions. — Bien discerner les fautes qui méritent d'être punies. — Ne pas rattacher à telle action une peine toujours semblable. — Temps d'infliger un châtiment. — Effet des punitions blessantes pour l'amour-propre. — Ne pas infliger des punitions contraires à la dignité du professeur. — Etudier l'impression produite sur toute la classe en punissant. — Sagesse et prudence dans le choix des punitions. — Être sobre de louanges et comment on peut juger que les réprimandes ont eu du succès.

Mais, dira-t-on, si l'on est obligé d'en venir aux punitions corporelles, comment faut-il les infliger ?

Voici quelques données :

« Si l'enfant qu'on punit n'est sensible ni à l'honneur, ni à la honte, il faut faire en sorte que le premier châtiment qu'on emploiera fasse sur lui, par la douleur, une vive et durable impression, afin qu'au défaut d'un plus noble motif, la crainte du moins puisse le retenir[1]. »

« En employant fréquemment comme punition, les privations et les douleurs corporelles, on accoutumera les élèves à les craindre plus que tout autre chose, et on les rendra mous et pusillanimes comme des esclaves. Quand les enfants ne se corrigent pas malgré leur âge avancé, quand ils ne tiennent qu'aux jouissances physiques, le dernier moyen à mettre en usage, en dées-

[1] Rollin.

poir de cause, c'est la punition corporelle, pourvu qu'elle ne soit jamais contraire à la santé. Loin de nous l'esprit inventif dont nos ancêtres ont fait preuve, dans leurs moyens variés de tourmenter les enfants. Une punition ne doit jamais être ni une plaisanterie, ni un tourment[1]. »

« N'usez que rarement et quand vous y êtes obligé, d'un ton de voix plus élevé et de paroles plus fortes, dans les corrections, comme les médecins n'emploient certains remèdes qu'à l'extrémité; encore faut-il que ces reproches, quelque forts qu'ils soient, n'aient rien de dur ni d'outrageant (que la colère n'y entre pour rien, car elle n'est bonne qu'à tout gâter), et que l'enfant sente que, si l'on se sert de termes un peu forts, c'est à regret et uniquement pour son bien[2]. »

« Rien n'est plus important que de bien discerner les fautes qui méritent d'être punies, et celles qui doivent être pardonnées. Du nombre de ces dernières sont toutes celles qui arrivent par inadvertance ou par ignorance, et qui ne peuvent passer pour des efforts de malice et d'une mauvaise intention, n'y ayant que celles qui viennent de la volonté qui nous rendent coupables..... Mettons dans le même rang toutes les fautes de légèreté et d'enfance, que le temps et l'âge corrigeront infailliblement[3]. »

« Il faut tenir, en outre, soigneusement compte de ce qui est véritablement une bonne action ou une faute.

[1] Niemeyer.
[2] Cicéron.
[3] Rollin.

Ce que l'élève doit à la nature, au hasard, et ce qu'il fait par devoir, ne doit pas être récompensé. Le génie, le talent ne lui mérite aucune faveur, à moins qu'il ne s'efforce de développer et de cultiver ces dons. D'un autre côté, la faiblesse des facultés a plus de droits à notre compassion qu'à notre sévérité : il en est de même des fautes provenant d'une faiblesse involontaire et naturelle.

« Il faut s'abstenir de rattacher à telle action donnée une peine toujours semblable; deux actions toutes pareilles ne peuvent pas être jugées de la même manière, à l'égard de deux élèves différents : le tempérament, la vivacité, la sensibilité et mille autres circonstances, donnent à la même faute un caractère différent; et, dans la pratique, il ne faut jamais perdre cela de vue. Les meilleurs moyens de récompenser et de punir, sont souvent les plus simples et les plus naturels, et surtout ceux qui laissent moins de prise à l'arbitraire des maîtres. Mais il est un moyen qui rend souvent tous les autres inutiles : c'est l'estime ou l'amour qu'on inspire aux enfants. Quand ceux-ci aiment leurs maîtres, rien n'est à leurs yeux au-dessus de leur approbation ou de leur blâme. Alors un seul mot, un ton froid ou amical, produisent un effet merveilleux[1]. »

« Il faut éviter de lui (l'enfant) faire penser qu'on est prévenu, de peur qu'on ne lui donne lieu de se défendre par là des défauts qu'on lui marque, et de n'attribuer nos avertissements qu'à notre prévention[2]. »

[1] Niemeyer.
[2] Rollin.

Le temps d'infliger la punition mérite aussi quelque attention.

« La première règle, nous dit Rollin, cet ami sincère des enfants, est de ne point punir l'enfant dans l'instant même de sa faute, de peur de l'aigrir et de lui en faire commettre de nouvelles en le poussant à bout; mais de lui laisser le temps de se reconnaître, de rentrer en lui-même, de sentir son tort, et en même temps la justice et la nécessité de la punition, et par-là de le mettre en l'état d'en profiter. »

Fénelon nous avait déjà tenu à peu près le même langage. Voilà qui est bon, lorsque l'élève est d'un caractère irascible ou qu'il est encore dans un moment d'emportement; mais ne laissez pas trop de temps entre la faute et la punition. Une punition tardive vient rarement à propos.

« Les punitions blessantes pour l'amour-propre sont d'un emploi extrêmement délicat. Elles ont pour effet de faire naître la honte, ou même de déshonorer. On peut, au besoin, exposer à l'humiliation des cœurs généreux ; mais ne réservez une peine déshonorante qu'aux élèves tout à fait étrangers à la discipline. Et encore, si l'on fait souvent usage de peines pareilles, et surtout en les appliquant mal, les effets en sont nuls, les élèves deviendront indifférents à l'honneur et à la honte.....

« Il faut s'abstenir de toute punition humiliante contraire à la dignité de l'instituteur et propre à le faire soupçonner de s'être appliqué à aggraver et à prolonger la peine. Que les paroles injurieuses, les sobriquets, les comparaisons ignobles qui habituellement renferment

une injure contre telle ou telle classe de gens, ne souillent jamais sa langue. Il faut retrancher aussi du nombre des punitions, ces titres avilissants que l'on suspend au cou ou au dos des élèves[1], » soit pour les faire passer devant tous leurs condisciples, soit pour les condamner à porter pendant toute une classe cet ignominieux affublement. Tout cela n'est propre qu'à rendre insensible, et le pire, c'est que ces punitions excitent la risée des élèves; ils ne manqueront pas de mépriser celui qui en est l'objet. Il est telle punition qui avilit à la fois le maître, le disciple et la classe tout entière.

« Quand il a été nécessaire d'humilier un coupable, le professeur doit étudier l'impression produite sur toute la classe. La compassion que les élèves ressentent naturellement envers un ami souffrant, fait souvent qu'ils se sentent offensés eux-mêmes. On doit ménager cette sensibilité que nous ne saurions blâmer en aucune manière. Enfin, on ne doit jamais employer un élève pour en humilier un autre : ce serait s'exposer à faire du tort à tous les deux.

« Le choix et l'application des peines doivent être faits avec sagesse et avec la prudence la plus grande; en général, on ne saurait être trop avare de ces moyens. Quand, dès l'âge le plus tendre, l'homme ne fait le bien qu'en vue d'un gain ou d'une récompense, et n'évite le mal que par la crainte de la punition, il perd peu à peu toute délicatesse, et demeure sourd à la voix désapprobatrice de la conscience. Il ne peut concevoir une vertu

[1] Niemeyer.

désintéressée, et il se livrera à ses penchants dès qu'il pourra le faire sans être puni. Aussi longtemps qu'il existe quelque autre moyen d'agir sur l'esprit des élèves, il ne faut employer ni récompenses ni peines; par leur rareté même, ils produiront, quand il faudra y recourir, un plus grand effet.

« Quand le sentiment d'une faute produit naturellement une honte assez forte, il ne faut pas l'augmenter encore. Il est même important que les enfants puissent remarquer en nous le désir de leur épargner ce sentiment. Quand ils font mal par inadvertance, il ne faut pas toujours leur répéter ce reproche si ordinaire : Vous devriez en avoir honte.

« Plus les enfants sont susceptibles de sentiments généreux, plus aussi il faut craindre de les humilier. Évitez de les blâmer devant tout le monde, car ce serait le moyen de les intimider, de les aigrir ou de les rendre indifférents.....

« ..... Il faut, en tout cas, être sobre de louanges. Quand les enfants entendent leurs parents vanter leur bon cœur, ils trouvent alors fort injuste celui qui blâme leurs sentiments. Des louanges fréquentes sont un affreux venin pour le cœur :.....

« On peut juger que les réprimandes ont eu tout le succès qu'on en devait attendre, quand elles portent un jeune homme à avouer de bonne foi ses fautes, à désirer qu'on lui fasse connaître ses défauts, et à rece-

[1] Niemeyer.

voir avec docilité les avis qu'on lui donne. C'est déjà avoir fait un grand progrès que de souhaiter d'en faire. C'est une marque assurée d'un changement solide, quand on ouvre les yeux sur des imperfections qu'on n'avait point encore connues, comme c'est une raison de bien espérer d'un malade, quand il commence à sentir son mal[1]. »

Voilà des détails qui peuvent suffire à un professeur qui voudra, en conscience, s'occuper de ses élèves. Nous disons *en conscience*, parce que nous ne regardons pas comme professeur consciencieux celui qui paraît deux fois par jour au milieu de sa classe, qui croit que c'est en cette rapide apparition que consiste tout ce qu'il doit faire, et qui ne pense plus à ses disciples dès qu'il les a quittés. De tels professeurs ne feront jamais honneur à leurs fonctions.

§ V.

Auteurs à consulter sur les punitions. — De certaines punitions recommandées par le vénérable fondateur de l'Institut des Frères de la Doctrine chrétienne.

Tout n'a pas été dit : les livres ne peuvent jamais tout dire ; l'expérience et l'observation révèlent une foule de circonstances qui échappent à l'auteur le plus exercé, parce qu'elles semblent se rattacher à un ordre

[1] Rollin.

de choses d'un détail presque imperceptible. Aussi la pratique attentive de quelques mois parlera plus haut et parlera mieux, peut-être, que ne sauraient le faire plusieurs beaux volumes sur la manière de conduire les enfants.

Ceux qui désireraient de plus amples renseignements, soit parce qu'ils sont dans une position exceptionnelle, soit parce que, ne saisissant pas tout le côté pratique de ce que disent les Rollin, les Fénelon, les Fleury, ils auraient besoin d'autres livres pour les éclairer ou pour les confirmer dans leurs vues sur le mode de récompenser ou de punir, ceux-là, dis-je, peuvent consulter Fénelon, *De l'Éducation des Filles;* Rollin, qui est et qui sera toujours notre maître à tous, dans son *Traité des Etudes;* le Père Jouvency, *Ratio discendi et docendi*; le Père Judde, et surtout les *Douze Vertus d'un bon Maître*, de de La Salle, expliqués par le Frère Agathon, supérieur-général des Frères de la Doctrine chrétienne.

M. de La Salle devrait être le manuel de tout professeur chrétien, du professeur de la classe la plus basse, comme de celui de la classe la plus élevée, parce que partout il y a des vertus à pratiquer et des devoirs à remplir. Et personne, que je sache, n'a mieux que le vénérable abbé de La Salle compris l'esprit chrétien qui doit exclusivement animer ceux qui se livrent à la pénible fonction d'enseigner. Toutefois je ne saurais approuver tout ce qu'il dit à propos des châtiments. Je ne puis souffrir, par exemqle, que l'on mette *à genoux sur une pierre de confusion ou d'ignominie*,

que l'on fasse asseoir par terre au milieu de la classe, etc.

Mais, le croirait-on? M. de La Salle a mis au nombre des punitions utiles quelques *chapitres du Catéchisme* ou *autre semblable leçon* à étudier et à répéter sans faute.

Une punition, quelle que soit d'ailleurs son utilité, est toujours odieuse à celui qui en est l'objet. Nous l'avons déjà dit : il n'en voit que le côté pénible, non le côté moral. Gardez-vous donc de donner pour châtiment des chapitres du Catéchisme à étudier, ou d'autres leçons, comme la grammaire latine, la grammaire française; ce serait inspirer une injuste aversion pour les livres classiques les plus nécessaires.

Si vous vous trouvez dans la pénible nécessité d'donner une leçon pour punition, n'en donnez jamais à apprendre une qui n'ait pas encore été vue, mais qui ait déjà été récitée, et que l'on sait à peu près. L'enfant l'apprendra plus facilement, il vous la répétera plus volontiers. N'oubliez pas néanmoins, même en cela, de consulter sa mémoire, et gardez-vous de le désespérer en lui donnant une leçon que vous prévoyez qu'il ne saura pas.

Mais Dieu nous garde de penser que l'abbé de La Salle, parlant des manières différentes de récompenser ou de punir, prétende donner des moyens qui puissent convenir à toutes les classes indifféremment. M. de La Salle, écrivant pour ses Frères, savait bien qu'il ne parlait pas pour des professeurs de collége. Ce n'est pas que dans les colléges (principalement dans les classes élé-

mentaires), on ne doive pas user de quelques-unes des punitions qu'il indique. Dans les classes plus élevées, on doit plus particulièrement s'appliquer à parler raison aux élèves; ils ne sont déjà plus *enfants*. L'honneur chez eux a quelque chose de réel. Ils sentent plus l'importance du travail; et les devoir devenant plus agréables, ils les font avec plus de plaisir. Aussi pensons-nous que, dès la Cinquième, on ne doive plus entendre parler de punitions corporelles, ni même de ces autres punitions si connues sous le nom de pensums.

§ VI.

Des pensums. — Les pensums ne corrigent pas. — Si l'on peut tenir une classe sans punir.

Les pensums sont souvent la seule ressource des professeurs; aussi sont-ils très-fréquents. Au moindre manquement, à la plus petite inattention, il y en a qui pour punir leurs élèves, les accablent de devoirs, comme si on pouvait faire aimer le devoir en punissant par le devoir lui-même! A quoi servent ces cinq cents vers? Après qu'on les a copiés, est-on plus savant? Est-on plus sage? Non, sans doute; bien au contraire, on a plus d'aversion pour l'étude. *In primis,* dit Quintilien, *cavere oportebit ne studia, qui amare nondum potest, oderit, et amaritudinem semel perceptam etiam ultra rudes annos reformidet.* Les livres deviennent odieux à l'élève qui a eu un long pensum. Il ne

voit plus son Virgile avec plaisir, mais il n'est à ses yeux qu'un triste monument de sa peine; et au lieu de le lire, il le repousse, comme si Virgile lui-même était la cause de la punition qu'il subit.

Pauvre moyen que le pensum pour faire goûter la sagesse à un élève! Que tous ceux qui en ont eu, se demandent s'ils en ont bien profité pour leur amélioration morale.

Le pensum ne peut corriger. Il suffit d'en examiner les résultats pour juger que l'on ferait bien de ne jamais en donner. De toutes les punitions, c'est celle qui est la moins utile, parce que c'est celle dont on abuse le plus.

Qu'arrive-t-il, lorsque vous avez condamné un élève à écrire 15, 20, 30 pages, 200, 300 ou 500 vers de Virgile ou de tout autre poëte? Qu'il fait mal son devoir, ou ne le fait pas du tout, qu'il n'étudie pas ses leçons, qu'il perd ses récréations à cause du pensum qu'il faut faire bon gré, malgré, pour ne pas en avoir le double, le triple, s'il n'est pas apporté au temps fixé, qui est, en général, assez court. On en a vu faire l'*école buissonnière* pendant plusieurs jours, à cause d'un pensum. Ainsi, le temps se passe en pure perte; l'élève maudit son maître à chaque vers, à chaque ligne. Aussi combien renoncent à des études qu'ils auraient honorées, parce qu'un pensum donné mal à propos, est venu entraver la marche régulière de leurs classes! Poussés à bout, ne sachant où donner de la tête (car il faut faire bien le devoir, il faut savoir bien les leçons, il faut que le pensum soit

bien soigné, s'ils veulent ne l'avoir pas à refaire), ils laissent le collége et ceux qui l'habitent, les livres et les cahiers, les auteurs les plus vantés dont les beautés leur importent fort peu, et préfèrent entrer, sans vocation, je ne sais où, dans un régiment peut-être, où ils ne tardent pas à se repentir d'avoir pris l'habit militaire, où leurs parents ne les voient qu'avec peine, et où bien souvent ils ne font que de mauvais soldats.

J'ai vu infliger beaucoup de châtiments, des pensums, et je pourrais dire comme Enée : *Quorum pars magna fui.* Aujourd'hui qu'une assez longue expérience dans l'enseignement me fait considérer le professorat d'un point de vue plus vrai, je reporte souvent mes yeux vers le passé de mes études. Je trouve bien des étourderies, bien des fautes, il est vrai; mais je ne vois rien qui les ait prévenues. Nous manquions à la règle sans savoir pourquoi, bien souvent nous n'apprenions l'existence de la règle que par la punition; nous subissions la punition assez généralement humiliante; l'année se passait, et pour beaucoup d'entre nous, les progrès dans la science étaient à peine sensibles, et dans la vertu, ils étaient nuls.

S'il est grand et beau de savoir punir à propos, il est plus beau et plus grand encore quand on sait diriger une classe sans être dans la nécessité de punir ses élèves ou de leur parler même un peu durement. C'est une tâche difficile, nous l'avouons, mais elle n'est pas impossible. Nous avons connu des professeurs qui n'étaient jamais obligés d'en venir à ces extrémités.

Nous avons même vu des maisons d'éducation où les punitions étaient très-rares.

Cela s'explique : la piété y était très-florissante.

Dans ces maisons où la religion est le premier mobile qui agit sur les enfants, on parviendra presque toujours à extirper les punitions.

C'est là qu'on admire cette sublime vertu, la piété, qui s'empare des jeunes âmes, les porte dans les cieux aux pieds de tel ou tel saint, sous la protection exclusive duquel les enfants croient faire leurs devoirs. S'ils ne veulent pas travailler pour eux-mêmes, pour faire plaisir à leurs parents et à leurs maîtres, ils travaillent pour plaire à Dieu, à la Vierge. Ce sont-là des motifs qui, certes, en valent bien d'autres.

De plus, la confession et la communion ont une force, une puissance extraordinaire sur les jeunes cœurs pieux. Otez d'une maison chrétienne d'éducation ces deux grands moyens d'action, vous lui ôtez la vie. Le travail ne sera plus regardé que comme un esclavage, les maîtres passeront pour des tyrans, le collége sera regardé comme une prison; l'ardeur, l'activité, le talent lui-même, tout languira. Les élèves accuseront les maîtres, s'ils ne font pas de progrès, les maîtres accuseront les élèves à cause de leur paresse, de leur nonchalance; et les parents les accuseront les uns et les autres. L'établissement deviendra un lieu de désordre.

Mentionnerons-nous ces chefs d'établissements d'instruction, fort peu nombreux à la vérité, qui ne punissent pas, mais qui tombent dans un extrême qui nous porterait presque à leur donner le nom d'*optimistes?* Ils

ne veulent (et ils n'ont pas tort en cela), que des sujets qui promettent beaucoup par leurs talents ou par un heureux caractère. L'ignorance, le peu d'aptitude, l'étourderie surtout si naturelle au jeune âge, sont comme des raisons péremptoires pour ne pas les admettre dans leurs maisons. Ils ne veulent que des génies, ou à leur défaut, des anges.

Nous oserions presque leur dire que les maisons d'éducation ne sont ni pour les génies ni pour les anges, parce que ce sont ceux-là qui en ont le moins besoin; mais pour ce nombre infini de caractères malades de ces maladies morales, telles que la cupidité, l'avarice, le respect humain, la paresse, le penchant aux vices, aux orgies, à la débauche, en un mot pour ces âmes ordinaires qui, à cause de leur innombrable quantité, doivent constituer la société.

Pourquoi, en effet, vient-on dans une maison d'éducation? Pour y devenir meilleur. Sera-ce atteindre ce but élevé que de ne pas recevoir ou de renvoyer au milieu du monde le jeune homme dont les airs un peu indépendants, les vices peut-être un peu grossiers, s'ils ne sont pas ridicules, ont attiré sur lui les regards inquiets de tous les maîtres? Car le renvoi est la seule punition que l'on inflige dans ces maisons où l'on passe pourne pas punir. Quoi! vous renvoyez, et vous dites que vous ne punissez pas! Mais la plus dure et la plus terrible des punitions, n'est-ce pas le renvoi? Mieux vaudrait cent fois recevoir le fouet d'un vigoureux gaillard que d'être mis à la porte d'un établissement.

Renvoyez-vous le jeune homme pour qu'il devienne bon et vertueux dans le monde? Et depuis quand le

monde est-il l'école de la vertu? Si le jeune homme est perdu, est-ce dans le monde qu'il se convertira?

A Dieu ne plaise que je dise qu'il ne faut jamais renvoyer personne! Je sais qu'il est des jeunes gens qui mettent trop souvent, par leur conduite indigne, les chefs d'institution dans la nécessité d'user de ce moyen terrible; mais il ne faut en venir là qu'après avoir épuisé tous les moyens intermédiaires. Un rien quelquefois suffit pour remettre dans la bonne voie un élève indiscipliné.

Votre mission, à vous chefs d'établissements d'instruction, n'est pas seulement de diriger ceux qui se conduisent bien, mais de rappeler à la vertu, de réformer ceux qui se conduisent mal, à l'exemple de Jésus-Christ qui n'est pas venu guérir ceux qui se portent bien, mais les malades.

Ne rejetez donc pas de suite de votre maison les jeunes gens qui vous font mal aux yeux, parce que leurs maladies morales sont trop pénibles à voir. Essayez, prenez des moyens, tâtonnez, voyez si vous pouvez sauver ce membre, avant de le retrancher du corps.

Sachez supporter dans vos élèves quelques légères imperfections, avant de vouloir le bien d'une manière trop absolue et trop exclusive: car prenez-y garde, dans une maison d'éducation, c'est vouloir l'impossible que de n'y vouloir que des enfants parfaits, et de n'y pouvoir souffrir ceux qui ont quelques défauts.

Ne tombons pas dans ces extrêmes; prenons un certain tempérament; voyons ce qu'il y a de bien et ce

qu'il y a de mal dans le naturel des enfants. Ne les éloignez pas au moindre manquement; ne les rapprochez pas non plus trop près de vous, à cause de leur conduite exemplaire, de leur jolie figure, de leur bon cœur, de leurs talents précoces, et de leur air noble et distingué. Les amitiés particulières entre maître et élève, sont toujours sottes, et souvent funestes au bon esprit d'une maison.

Il est bon que les enfants ignorent un peu ce qu'il y a de mal en eux, ou du moins qu'ils ne l'apprennent que peu à peu; mais il est absolument nécessaire qu'ils ne sachent pas du tout ce qui les rend plus agréables et plus chers à leurs maîtres, et ce qui les fait briller aux yeux de leurs condisciples. Ils ont bien le temps d'apprendre tout cela dans le monde, et Dieu veuille qu'ils ne l'apprennent pas pour leur malheur!

§ VII.

Des punitions générales.— Ne pas attendre le jour des examens pour punir.

Il se présente ici une assez grave question, que je n'ai pas la prétention de résoudre, mais à propos de laquelle je me permettrai de donner quelques avis, me reposant pour le reste aux circonstances et à la sagesse des professeurs ou des directeurs.

Quand une faute a été commise et que l'on ne peut découvrir le coupable, faut-il punir tout le monde?

Non, jamais ou très-rarement du moins. La puni-

tion qui atteint tout le monde à la fois perd son caractère : elle n'atteint personne. Si elle a été méritée par quelques-uns, elle est injuste pour le plus grand nombre. Ainsi, au lieu d'être utile, elle sera nuisible.

Quand vous voyez que vous ne pouvez connaître l'auteur d'une faute commise, ne cherchez pas ouvertement à le découvrir : dissimulez. Moins vous y ferez attention et moins vous aurez l'air d'y attacher d'importance, plus vous aurez de chances pour savoir le vrai coupable, qui se tenait caché avec d'autant plus de soin, qu'il prévoyait devoir être plus sévèrement puni.

Le coupable connu (il ne le sera peut-être qu'après plusieurs mois), prenez-le à part, parlez-lui en ami, faites-lui bien comprendre toutes les mauvaises suites de sa faute, à quoi il s'exposait lui-même, à quoi il exposait le maître et ses condisciples. S'il n'est pas tout à fait gâté, il y en aura assez là pour l'empêcher de retomber. S'il retombait, les moyens à prendre seraient tout contraires aux premiers ; la réprimande devrait se faire publiquement, et selon la gravité de la faute, il ne faudrait pas hésiter à prononcer le renvoi.

Mais il est une manière de châtier que nous avons vu employer quelquefois et contre laquelle on ne saurait trop s'élever : c'est celle qui consiste à attendre les élèves le jour d'un examen, pour leur faire des reproches humiliants, ou pour les mettre à genoux en présence de tous les examinateurs.

Ce sont-là de ces punitions que ne conseillent ni la prudence ni le bon sens. Le temps que l'élève a perdu, est passé sans retour. Sera-ce pendant les vacances qu'il

le réparera? Il aurait été mieux de prévenir ce coup d'éclat (ces punitions-là ne sont pas autre chose), afin de le renvoyer sinon plein de joie, du moins plein d'espérance et de repentir.

Mais une punition de cette sorte est bien peu capable d'exciter le regret et de donner de l'espérance. Elle endurcit au contraire, elle rend indifférent et opiniâtre. En sortant des classes pour entrer en vacances, on a laissé les livres avec plaisir. A la rentrée, on les reprend avec dégoût, parce qu'ils seront la cause possible ou probable de nouvelles humiliations. On voit les maîtres avec défiance, bien qu'ils aient été remplacés par d'autres; c'est que l'on revient difficilement d'une mauvaise impression. On croit que les maîtres se ressemblent tous.

Les élèves parlent entre eux de leurs punitions passées; ils se communiquent leur aversion pour tel ou tel professeur; et si malheureusement ils viennent à découvrir quelque côté qui prête tant soit peu au ridicule, il n'y a plus moyen de se faire obéir; l'autorité est perdue. Le maître veut-il commander, ou commande-t-il avec autorité? C'est de l'arrogance, c'est de la pédanterie aux yeux des élèves; ils se croient en droit de ne pas obéir, et ils désobéissent sans scrupule. Si le maître, de son côté, a l'imprudence de punir aussi sans ménagement, on s'aigrit les uns contre les autres, personne ne veut céder. Et comment la morale et les études floriraient-elles? Tel est le spectacle qui a souvent affligé nos yeux. Plut à Dieu encore que toutes les causes qui sont nuisibles à l'éducation et à l'instruction, ne se réduisissent qu'à celles-là!...

CHAPITRE QUATRIÈME.

DES PROFESSEURS.

« Itaque neque qui plantat est aliquid, neque qui rigat, sed qui incrementum dat, Deus. » SAINT PAUL.

§ Ier.

On enseigne moins par vocation que par nécessité ou caprice. — Le professeur doit bien comprendre toute l'importance de sa charge.

Il n'est pas de carrière où l'on se jette plus volontiers que dans celle du professorat. A peine sait-on quelques mots de latin, que l'on se croit assez instruit pour l'enseigner, comme si une connaissance superficielle de la langue de Rome donnait toutes les qualités que l'on exige de ceux qui veulent instruire les jeunes gens ! On peut dire sans craindre de se tromper, que c'est moins la vocation que le caprice ou la nécessité, qui fait les professeurs.

Mais quel que soit le motif pour lequel on s'engage à passer deux ou trois ans et peut-être sa vie dans la dure et aride fonction d'enseigner, nous le respectons. Nous n'aurions rien à dire, si un degré suffisant d'instruction et une aptitude même ordinaire pour diriger des élèves, étaient le double apanage de la plupart de ceux qui prétendent à la dignité du professorat. La route qui y conduit est souvent encombrée par des jeunes

gens qui sont loin de donner des garanties suffisantes pour les connaissances acquises. Faibles qu'ils sont, comment feront-ils de forts élèves? Tant vaut le maître, dit-on en Allemagne, tant vaut la classe. On ne donnera pas l'instruction que l'on n'aura pas reçue.

Avant d'entrer sérieusement en matière, faisons disparaître toute distinction dans les mots. Sous le nom de professeur, nous comprendrons l'instituteur, le précepteur, le maître d'école, le Frère *ignorantin*, l'ecclésiastique et le laïc enseignant. La tâche est commune à chacun, puisque le but est le même pour tous. Former à la société de bons citoyens, et à Dieu des intelligences dignes de lui, tel est le double devoir du professeur. Devoir sublime! Qui s'en charge et s'en occupe avec conscience, est le plus grand homme du pays, le plus noble aux yeux de Dieu, de la religion et de l'humanité.

Tout professeur remplira bien sa mission, s'il comprend l'importance de sa charge, s'il a foi en son œuvre, s'il connaît la manière d'enseigner, s'il est bien convaincu de ce qu'il enseigne, si, exerçant une heureuse influence sur ses élèves, il sait se faire aimer et craindre.

A toutes les époques[1], l'instruction a été d'une haute importance, mais jamais plus qu'à présent, l'ignorance n'a pu entraîner de si terribles conséquences. Les temps où nous vivons sont pleins de périls pour la génération qui s'élève. Ils se distinguent des siècles passés, par un développement étonnant d'activité et de puissance hu-

[1] Ce qui suit est une partie du discours de William Channing sur l'éducation publique et privée, déjà cité.

maine. Les progrès de la science ont donné à l'homme un nouvel empire sur la nature; de nouvelles sources de richesses se sont ouvertes; ainsi, les moyens de satisfaire nos désirs et nos passions se sont accrus : les crimes devaient aussi se multiplier dans une proportion égale. Un esprit d'affranchissement et d'innovation fait tourner toutes les têtes; les vieilles institutions, les vieux usages, les freins imposés à la jeunesse ont été brisés ou foulés aux pieds; on pense, on parle, on agit avec une audace et une liberté qui effraient. Ces temps ont peut-être leur bon côté; mais il serait imprudent de fermer les yeux sur notre véritable position.

Cet accroissement de puissance et cette impatience de tout frein tendent à ébranler les principes de la morale, à donner aux esprits une activité fébrile, un manque de stabilité, un despotisme sauvage d'opinion, une extravagance de désirs, un égoïsme aveugle et téméraire, une soif brûlante de bouleversement qui prépare de grands dangers. Aussi, jamais la morale publique n'éprouve de plus funestes secousses que dans ces époques. En l'absence de toute retenue au dehors, il faut de puissantes garanties au dedans. Le pouvoir régulateur de la religion fut-il jamais plus nécessaire? Les principes des jeunes gens ont-ils jamais été exposés à d'aussi terribles assauts? C'est donc avec un soin tout particulier et une sage persévérance qu'il faut les fortifier au dedans.

Les séductions environnent et pressent la génération nouvelle avec une nouvelle violence; il faut donc multiplier à proportion les forces de résistance. Jamais la

société n'a eu un plus grand besoin, pour son propre salut, d'efforts zélés, d'une vigilance plus infatigable, d'un dévouement plus généreux. Sans la foi persévérante des parents, et surtout sans le concours empressé des hommes préposés à l'instruction et à l'éducation de la jeunesse, le brillant avenir de la société peut se changer en une nuit ténébreuse. Ce sont ces hommes qui peuvent arrêter ou empêcher beaucoup de mal et faire beaucoup de bien; ils tiennent dans leurs mains le bonheur ou le malheur des générations; « car celui qui est maître de l'éducation peut changer la face du monde[1]. »

§ II.

Le professeur doit avoir foi en son œuvre. — Vrai but de l'instruction.

La foi est le ressort de toute action énergique et généreuse. Les hommes lancent leur âme à la poursuite des choses qu'ils croient possible d'atteindre et qu'ils jugent dignes d'ambition. Professeurs, ayez foi en votre œuvre; mais pour cela ayez foi en Dieu et en l'enfant qui est confié à vos soins, et l'avenir des générations est sauvé.

Par cette foi en Dieu, n'entendez pas seulement cette croyance générale à son existence et à ses perfections, mais cette croyance en lui comme père et comme ami

[1] Leibnitz.

des enfants, comme désirant leurs progrès plus que tous leurs amis de ce monde, et comme toujours prêt à seconder le maître dans tous ses efforts pour le bien. Que le maître ne se croie pas isolé; qu'il ne croie pas que, lorsqu'il met le pied dans le lieu de l'enseignement, il n'a pour réussir que ses propres lumières, que sa propre et chétive sagesse. Qu'il serait misérable, s'il se croyait seul! Non, le maître n'est jamais seul : il est en présence de Celui qui peut tout. Croyez que Dieu, qui est le père de ces enfants, est à vos côtés, qu'il les aime d'un amour sans bornes. Erreur, si vous croyez que Dieu ne s'intéresse qu'aux intelligences d'un ordre élevé, qu'aux grands hommes, qu'aux génies. Le plus petit enfant lui est aussi cher que le héros, que le philosophe, que l'ange; et Dieu ne l'a appelé à la vie que pour qu'il pût devenir un grand homme, un héros, un ange. Si vous ne vous êtes pas encore pénétré de cette vérité, pénétrez-vous en sans tarder. Toute œuvre qui n'est pas basée sur cette conviction, repose sur le sable: le moindre vent la fera disparaître.

De cette foi en Dieu, suit nécessairement cette foi que le maître doit avoir en l'enfant qu'il instruit.

Croyez à la grandeur de sa nature, à l'influence qu'il pourra avoir sur ses semblables, et gardez-vous de mesurer son âme aux formes frêles et délicates de son corps. Encore quelques années, et cet enfant sera appelé à prendre une part active dans la vie, à remplir les devoirs d'une vocation difficile, à devenir chef de famille, à s'asseoir peut-être au conseil des rois. Toutes les facultés qui vont se développer un jour, toutes les

puissances de son âme sont là dormantes dans ce petit corps, et vont peut-être bouleverser le monde; là est cette âme que ni vous, ni moi ne saurions comprendre.

Que le maître se pénètre aussi du sentiment que son élève, quelque jeune qu'il puisse être, a droit à son intérêt le plus grand. S'il le néglige, il ne le néglige pas, lui seul, mais tous ceux sur lesquels il pourra plus tard avoir quelque autorité.

Qu'il ait foi en son élève, non qu'il soit vertueux dès son enfance, la vertu étant le résultat de l'effort libre et volontaire d'un être qui sait distinguer le bien du mal, le juste de l'injuste, et qui, au milieu des scandales, ne connaît que son devoir; mais qu'il ait foi en l'enfant comme capable de connaître et d'aimer le bien et le vrai, comme ayant la conscience du devoir et de la vertu, comme accessible aux motifs élevés qui en prescrivent la route difficile, et comme créé pour la sagesse, la piété et l'amour.

La foi acceptée comme base de son œuvre, le professeur doit en considérer la fin ou le but; car ce n'est point travailler utilement si l'on ne comprend pas d'abord pourquoi on travaille. Tant que le but est obscur et incertain, l'action est vague, indécise, et l'énergie s'use sans fruit. Quel est donc le but de l'instruction? C'est d'éveiller l'âme de l'élève, d'amener son intelligence, sa conscience et son cœur à mettre rigoureusement en pratique tous les préceptes qu'il apprend.

Le but de toutes les leçons du professeur doit être d'évoquer, d'édifier dans les jeunes âmes la force et l'activité : car l'enfant est fait pour agir d'après les prin-

cipes de son propre cœur, pour distinguer de lui-même entre le bien et le mal, entre le vrai et le faux, pour se former à la lutte, pour être, en quelque sorte, artisan de son propre caractère, arbitre de ses destinées futures, et pour savoir seul se passer du secours de ses semblables. Que celui qui enseigne ne perde jamais de vue cette considération.

Le grand but de l'instruction, quelle qu'elle soit, dans les écoles comme dans les familles, n'est donc point de marquer les élèves de l'empreinte du professeur, mais d'éveiller ce qui est en eux; de ne point leur apprendre à voir avec ses propres yeux, mais de leur enseigner à exercer les leurs; de ne point leur donner une certaine dose de savoir, mais de leur inspirer un certain amour universel et plein de ferveur pour la vérité; de ne pas les former à une régularité extérieure trop gênante, mais de toucher les ressorts intimes et cachés; de ne pas surcharger la mémoire, mais d'aviver et de fortifier la pensée; de ne pas les lier par des préjugés enracinés à nos idées particulières, mais de les préparer à juger avec impartialité et conscience de tout ce que la Providence peut envoyer dans leurs voies et soumettre à leur décision; de ne point leur exposer nos préceptes sous la forme des lois arbitraires, qui n'ont d'autres fondements que notre parole et notre volonté, mais de développer la conscience, l'intelligence, le discernement moral, afin qu'ils sachent discerner et choisir ce qui, dans tout ce qu'on leur présente, est toujours juste et bien; en un mot, le grand but de tout enseignement, c'est d'évoquer et de fortifier à la fois dans l'enfant la

vie intellectuelle et morale, parce que c'est la vie qu'il faut chercher dans tout être qui a été créé à l'image de Dieu.

§ III.

Que le professeur sache bien *comment* il doit enseigner.—Il doit exercer une heureuse influence sur les élèves.—Il doit se faire aimer et craindre.

Un but si élevé pourra être atteint, si le professeur prépare bien, à l'avance, ce qu'il doit soumettre aux jeunes intelligences qu'il a à former. Eût-il toute l'érudition des plus érudits, il ne serait qu'un pauvre professeur, toujours éloigné du vrai but, s'il ne s'est appliqué sérieusement à étudier *comment* il faut enseigner; car son but particulier, à lui, est moins peut-être de savoir CE qu'il a à enseigner, que de savoir *comment* il doit enseigner.

Faute de savoir enseigner, il arrive souvent qu'un professeur parfaitement maître de son sujet, réussit moins à se faire comprendre, que ne le ferait peut-être un homme d'une instruction superficielle. Il peut être très-savant, sans doute; mais ses connaissances ne produiront aucun résultat, si, pour les transmettre, il ne connaît pas le chemin qui mène à l'esprit et au cœur de l'élève. La même vérité, qui attire et subjugue dans une bouche, ne vous plaît pas si elle vient d'une autre. Il ne suffit pas que, dans ses préparations, le professeur choisisse de nombreuses autorités: les autorités sont inutiles et même ridicules dans la bouche d'un professeur qui ne sait pas

se faire comprendre. Il faut que tout son enseignement soit à la portée des élèves. Qu'il se demande souvent sous quel jour, sous quels aspects, il doit présenter telle ou telle idée pour exciter la curiosité ou l'intérêt, éveiller l'attention et arriver au cœur. Sa constante application, c'est d'apprendre l'art difficile d'enseigner, la manière de convaincre et de toucher de jeunes âmes.

Quelque bonne que l'on suppose la manière d'enseigner, elle ne peut seule atteindre le but, si le maître, exerçant sur sa classe une douce et heureuse influence, ne sait contenir l'attention. La discipline la plus sèvère établit un ordre extérieur, et prépare sans doute à l'attention, mais ne la commande pas. On peut être immobile à sa place, et avoir l'esprit à vingt lieues de ce qui se dit. L'attention sera captivée, maîtrisée, si celui qui enseigne a le précieux secret d'exercer une grande influence morale.

Mais l'influence n'est pas l'œuvre d'un jour. Elle dépend de tout l'ensemble connu de la conduite du maître, de l'heureuse harmonie de ses paroles avec sa conduite, et de la haute opinion qu'il a su donner de ses connaissances et de son habileté. Cent yeux sont là pour l'épier dans ses moindres actions; et les yeux des enfants ne sont pas les moins pénétrants. S'il joint à des mœurs pures, à une conduite irréprochable, à des sentiments élevés, nobles et généreux, un grand fond de sagesse et d'expérience, il peut compter sur les succès, parce qu'après un certain laps de temps, il sera connu, apprécié et recherché par ses élèves. Ils accourront à lui sans pré-

vention, ils seront tout disposés, non-seulement à l'écouter, mais (ce qui vaut mieux) à croire et à faire ce qu'il dit. Il deviendra un modèle, et chacun se plaira à l'imiter.

« Dans tous les âges, dit le Cygne de Cambrai, l'exemple a un pouvoir étonnant sur nous; dans l'enfance, il peut tout. Les enfants se plaisent fort à imiter; ils n'ont point encore d'habitude qui leur rende l'imitation d'autrui difficile; de plus, n'étant pas capables de juger par eux-mêmes du fond des choses, ils en jugent bien plus par ce qu'ils voient dans ceux qui les proposent, que par les raisons dont ils les appuient : les actions mêmes sont bien plus sensibles que les paroles. Si donc ils voient faire le contraire de ce qu'on leur enseigne, ils s'accoutumeront à regarder la religion comme une belle cérémonie, et la vertu comme une idée impraticable. »

« Que si par malheur, nous dit le sage Fleury, il (le maître) laisse voir quelque faiblesse (et qui est l'homme qui n'en montre point?) s'il est fâcheux, s'il a des manières désagréables ou singulières, en un mot, s'il vient par sa faute ou autrement à être haï ou méprisé, la présomption devient une conviction, et ses remontrances ne font plus aucun effet, si ce n'est de nuire à la vérité, et de rendre les bonnes maximes odieuses ou ridicules pour tout le reste de la vie. On suit bien plutôt les maximes de ceux que l'on estime et que l'on aime[1]. »

[1] Fénelon exprime la même pensée quelque part : *On s'accoutume*

Et si une bonne réputation précède le professeur en classe, s'il sait lui-même aimer ses élèves, il est sûr de les subjuguer tous, et d'en faire ce qu'il veut, parce que rien n'attire comme l'amitié. L'amitié... c'est le baume de l'enseignement. Qu'on ne s'y méprenne pas; les enfants sont d'habiles physionomistes; ils lisent comme par instinct nos sentiments sur nos visages; ils connaissent leurs vrais amis, les pressentent, les devinent. Aussi le grand art, comme le grand secret, c'est de captiver ses écoliers, c'est d'avoir pour eux une affection sincère. *Si vis amari ama*[1]. L'amour ne s'achète que par l'amour.

De plus, si les élèves voient que vous prenez vous-mêmes un grand intérêt à ce que vous leur expliquez; s'ils voient que non-seulement vous comprenez, mais que vous sentez ce que vous dites; si vous apportez dans vos démonstrations, dans vos explications, cette vivacité naturelle et ingénieuse qui fait inventer mille moyens pour les faire saisir et qui accompagne toute œuvre où entre le cœur, oh! alors vous pouvez compter

à aimer les mœurs et les sentiments de ceux que l'on aime. C'est une verité qui n'a pas besoin de commentaires. Quintil. l'avait bien compris:

« *Id præcipuè monendi sunt adolescentes, ut ament præceptores suos non minùs quàm ipsa studia, et existiment eos parentes esse, non quidem corporum, sed mentium. Multùm hæc pietas conferet ad felicem exitum studiorum. Ità enim et libenter audient, et dictis credent et esse magistrorum similes concupiscent, in ipsos denique cœtus scholarum læti et alacres convenient : emendati non irascentur, laudari gaudebunt, ut sint carissimi, mæreri conabuntur. Nam ut præceptorum officium est docere, sic discipulorum præbere se dociles; alioquin neutrum sinè altero sufficiet.* »

[1] Sénèque.

que vous avez le dessus. Votre sensibilité et votre conviction feront une heureuse fusion qui pénètrera dans les replis les plus obscurs des cœurs les plus insensibles et les plus indifférents, parce que l'on ne peut résister aux accents d'une chaleureuse et tendre conviction. Tout sujet devient intéressant quand le professeur y met toute son âme.

Ainsi, vous aurez assez facilement sur vos élèves cette autorité que Rollin appelle un certain air ou un certain ascendant qui imprime le respect et se fait obéir. Vous serez aimé, vous serez craint; mais vous serez aimé d'un amour vrai et sincère : car les enfants n'en connaissent pas d'autre; vous serez craint, non de cette crainte basse et servile qui fait obéir pour le seul motif de n'être pas puni; mais de cette crainte noble qui porte à l'obéissance pour faire plaisir au professeur que l'on aime.

Cet amour sincère et cette crainte filiale, (nous ne saurions la nommer autrement), iront toujours en augmentant, si le professeur prend garde que son air grave, sérieux et calme, qui ne doit jamais le quitter, n'ait rien qui ressemble à la rudesse, et sa facilité, rien qui prête à la mollesse [1]; s'il sait entretenir ses élèves dans la joie, rire et badiner quelquefois avec eux, sans se départir de cette noble gravité qui doit faire le fond de son caractère, et qui doit le tenir toujours à une distance respectueuse.

[1] « *Non austeritas ejus tristis, non dissoluta sit comitas.* » (Quintil.)

§ IV.

Que le professeur doit être bien préparé. — Ce qu'un directeur des études doit exiger de lui.—Instruction complément de l'éducation. — Probité. — Dévouement.

Les meilleurs plans d'enseignement ne peuvent être exécutés que par des professeurs intelligents ; et « l'État n'a rien fait pour l'instruction, s'il ne veille à ce que les individus qui se destinent à l'enseignement, soient bien préparés, puis placés selon leur capacité respective, soutenus et dirigés dans le devoir de se perfectionner sans cesse, enfin avancés et récompensés suivant leurs progrès, ou punis selon leurs fautes [1]. »

Une mauvaise nomination, un professeur incapable est un malheur d'autant plus grand, que souvent il faut plusieurs années pour réparer cette faute. L'incapacité n'est bonne nulle part ; mais nulle part elle n'est plus à craindre que dans un maître. Il ne suffit pas qu'il compte de longues et laborieuses années dans l'enseignement; il ne suffit pas qu'il ait une grande célébrité comme auteur, fût-ce même dans la science de l'éducation ; il doit être bien plus fort dans la pratique que dans la théorie, « surtout relativement à un art qui est tout entier à la pratique [2]. »

C'est dans les places secondaires que l'on peut connaître l'homme capable d'occuper la première. Des connaissances solides, le talent d'enseigner, un juge-

[1] Nyemeyer.

[2] Le R. P. Girard, rapport à la Diète helvétique sur l'Inst. de Pestalozzi.

ment sain et calme, un caractère ferme et élevé, un noble zèle pour sa place, qui l'occupera toujours tout entier, s'il en connaît bien l'étendue, quelque peu importante qu'elle paraisse, voilà ce que l'on doit rencontrer dans un professeur, et ce qu'un directeur devrait exiger quand il s'agit de lui confier des jeunes gens. Il doit surtout prendre garde à ce que le maître possède parfaitement tout ce qui a rapport à la classe dont il lui donne la responsabilité; l'erreur est toujours et partout à craindre. Quand nous l'avons embrassée, dit Fleury, elle est comme un poison que nous aurions avalé, et dont il n'est plus en notre pouvoir d'empêcher l'effet.

Nous en avons déjà trop dit peut-être; mais comment se borner sur une matière si fondamentale? La mission du professeur est si universelle! Tour à tour chargé de l'instruction et de l'éducation, et souvent chargé tout à la fois de ces deux objets, il ne lui est pas possible de porter les yeux d'un côté sans les porter aussi de l'autre, car l'instruction est un complément utile de l'éducation. Nous disons *complément utile*, et non *indispensable* à l'éducation. Un homme qui n'aurait que de l'instruction sans éducation, pourrait être un monstre dans la société; mais un homme bien élevé, sans instruction, sera recherché par les honnêtes gens : c'est que la probité est bien plus précieuse que le savoir. Un honnête homme est l'œuvre la plus noble de la Divinité [1].

[1] « *An honest man the noblest work of God.* » (Pope.)

Aussi, voulez-vous enseigner? Eprouvez-vous d'abord vous-même. Voyez si vous êtes probe, si vous avez de l'honneur. Avec ce fond, des connaissances peu étendues pourront vous suffire. Allez, travaillez avec courage et confiance; vous aurez bien vite acquis ce qui vous manque. En somme, que doit-on exiger de vous? C'est moins la quantité que la qualité de votre savoir. Il importe peu aux élèves que vous les éblouissiez par vos connaissances; mais il leur importe beaucoup que vous leur appreniez bien ce que vous devez leur apprendre.

N'oubliez jamais que vous leur devez, avant tout, ces leçons de probité, de désintéressement, de courage, de générosité, de grandeur d'âme, qui ont valu les hommages de la postérité aux grands hommes de l'antiquité et qui valent les nôtres à ceux des temps modernes.

Soyez dévoué. Sans dévouement, point de beauté morale. « Rien de noble et de grand ne peut exister ici-bas sans ce sentiment puissant qui vous enlève à vous-même, qui vous transporte tout entier dans un objet digne de votre amour, et qui, vous rendant supérieur aux timides instincts de la nature, semble reculer pour vous les bornes imposées à l'humanité. Si ce principe vivant et expansif du devoir vient à vous manquer, il n'y aura plus en vous qu'un froid mérite, qu'une régularité roide et compassée, résultat de pénibles efforts pour accomplir une œuvre qui vous touche peu[1]. »

[1] Mme Necker de Saussure.

§ V.

C'est un don de Dieu que de bien enseigner. — Qui sont ceux qui ne doivent pas enseigner.

Ce n'est point assez de passer une partie de sa vie dans les maisons d'éducation; « ce n'est point assez de savoir les choses pour soi, il faut les savoir de manière à les faire aisément entrer dans les esprits qui ne sont pas tout à fait stupides; c'est ce qui s'appelle les savoir parfaitement. Un homme qui sait parfaitement enseigne par méthode et par principes; il ne manque ni d'ordre, ni de clarté, ni de tours propres à faire sentir ce qu'il conçoit nettement et ce qu'il veut faire concevoir[1]. »

Possédez donc ce que vous devez enseigner, nous ne saurions trop le répéter; sachez ce qu'il faut à vos élèves : vous saurez assez. Ne dites rien d'inutile. C'est une partie de la science d'un professeur, que de savoir qu'il y a des choses qui ne méritent pas d'être sues[2].

Certes, il ne dépend pas de chacun de professer comme il faut. Professer bien, c'est un don, et comme tous les dons, il vient d'en haut[3]. N'est pas professeur qui veut, mais celui que Dieu veut. Ce Maître souverain est difficile : il refuse ce don précieux à celui qui ne sent pas

[1] Le P. Judde.

[2] « *Ex quo mihi inter virtutes grammatici habebitur, aliqua nescire.* » (Quintilien.)

[3] Saint Paul.

brûler dans son âme le feu sacré du dévouement. Il lui faut de généreux champions, parce que l'honneur, la religion, la patrie et l'humanité mettent de concert leur cause commune entre les mains du professeur.

Loin donc de l'enseignement ces professeurs improvisés qui ne consultent ni leur vocation, ni leurs talents, ni leur aptitude. On les engage, le plus souvent, pour exercer le plus sacré, le plus élevé comme le plus difficile des arts, parce qu'ils sont encore trop jeunes pour être oints de l'onction sacerdotale. On ne voit que l'âge en eux. Ont-ils fait de bonnes études? Ont-ils une méthode à eux, un plan arrêté? Sauront-ils faire goûter les règles et les préceptes? C'est de quoi l'on ne se met pas en peine. Peu importe, aptes ou non, ils vont toujours. S'ils ne sont pas assez instruits, ils sont censés savoir. Ils ont fait leurs études, ils ont même fait un peu de théologie : donc ils sont capables d'enseigner. Et s'ils sont capables d'enseigner, pourquoi n'enseigneraient-ils pas aussi bien que tout autre? Est-il si difficile de faire répéter une grammaire, de dicter un thème, de donner à traduire un texte latin pris au hasard dans un livre?... Voilà comment on raisonne quand il s'agit d'envoyer dans les colléges quelques jeunes lévites; voilà comment on perd les études, et comment aussi on fait perdre leur première vocation à un grand nombre d'entre eux.

Loin, bien loin de l'enseignement ces jeunes gens qui, sous prétexte de rétablir une santé délabrée, oseraient se charger d'une classe pour avoir le temps et l'occasion de se reposer, comme s'il était possible d'en-

seigner et de se reposer à la fois! Qui veut enseigner, doit se dévouer au travail. Pour instruire la jeunesse, il faut travailler beaucoup, travailler bien, travailler constamment; *multus labor*, *multa constantia*, *multa in labore methodus* : tâche imposée au professeur même le plus habile et le plus instruit. Or comment rétablir par le travail une santé délabrée par le travail? Si l'on manque de force pour communiquer aux autres ce que l'on sait, c'est comme si l'on ne savait rien. Qui n'a pas une bonne poitrine ne doit pas songer au professorat. Pas de patraques dans l'enseignement.

Loin aussi de l'enseignement ces gens mal élevés ou intéressés qui trafiquent des études, qui calculent d'après l'intelligence des enfants, « qui ne sont occupés que du soin pressant de leur subsistance ou du désir de gagner. Le but de ces gens-là n'est point la connaissance de la vérité et la perfection de la raison, mais l'intérêt. Ainsi ils forcent leurs pensées pour les y ajuster; ils n'étudient point ce qui est meilleur en soi, mais ce qui est de meilleur débit; ils ne cherchent point à devenir plus habiles, mais à passer pour l'être, et à plaire aux autres, quoiqu'ils ne s'y connaissent pas; en un mot, ils appellent études utiles, non pas celles qui vont à quelque utilité publique, comme d'avancer les arts ou de perfectionner les mœurs, mais celles qui vont à enrichir ceux qui étudient [1]. »

Et que deviendraient les études abandonnées aux mains d'hommes qui ne sont pas entraînés par le divin

[1] Fleury, *Choix et méthode des études.*

instinct du devoir? Quels progrès feraient faire ces professeurs sans expérience, au cœur noble et généreux, si l'on veut, mais qui, trop faibles de santé, n'auraient pas la force de parler? Et que dire de ces hommes qui bassement esclaves de leurs sentiments terrestres, ne voient dans les jeunes intelligences qu'ils ont à cultiver, que des arbrisseaux qui doivent leur fournir tant par mois ou tant par an? Oserait-on leur confier la direction d'une classe?

De tels hommes ne peuvent avoir ni l'autorité, ni l'influence nécessaires sur les élèves et sur les études. Ils sont à charge à tous et partout où leur présence se fait sentir, parce qu'elle ne se fait sentir nulle part d'une heureuse et salutaire manière. Ils ne peuvent d'ailleurs avoir ni ardeur ni zèle, le cœur n'étant pour rien dans ce qu'ils font. Et de plus, comment plusieurs d'entre eux aimeraient-ils les devoirs que leur impose leur charge? Faibles météores, ils paraissent dans un établissement pour le quitter bien vite. Ils n'ont pu être appréciés, parce qu'on les a à peine vus, à peine connus; ils n'inspirent ni respect ni confiance, parce que de tous les mérites, ils n'ont pas même celui d'être restés quelques années de suite dans une maison d'éducation.

CHAPITRE CINQUIÈME.

ÉCOLE NORMALE SECONDAIRE.

« Deus scientiarum dominus. »

§ Ier.

Objet de l'Ecole Normale secondaire. — Organisation. — Section des lettres, première année.

Nous avons suffisamment parlé de l'utilité d'une Ecole Normale primaire, dans nos considérations générales. Nous nous reprocherions de ne rien dire ici de la création d'un établissement qui aurait pour objet de faire l'éducation et de compléter l'instruction des professeurs des collèges.

Mais avant d'entrer en matière, il ne sera pas inutile de prévenir le lecteur que nous ne désirons nullement introduire dans les Etats de Sa Majesté un luxe d'instruction; nous ne voulons pas faire de nos concitoyens des hommes savants, mais des hommes éclairés. A Dieu ne plaise que nous ayons d'autres intentions! Nous savons que, dans l'art de donner l'instruction aux hommes, il faut éviter également d'aller trop loin et de s'arrêter trop près. Gardons-nous de les introduire trop avant dans le sanctuaire des sciences auxquelles ils ne peuvent se consacrer et dont la culture, si elle leur devenait possible un jour, aurait pour effet de les détourner de leurs

principaux devoirs. Un luxe d'instruction généralisé serait un fléau pour la société. On doit savoir beaucoup sans doute, dans un siècle où l'on exige tant de connaissances pour entrer dans les carrières libérales; mais il faut surtout que l'on sache bien ce que l'on doit savoir.

Si l'on sait bien ce qu'il faut apprendre, il ne sera pas difficile de faire connaître ce que les professeurs doivent enseigner. Ainsi, l'on pourra facilement déterminer quels devront être le but et l'objet d'une Ecole Normale.

Une Ecole Normale devra avoir pour objet de former des élèves-professeurs dans les sciences, dans les lettres et dans l'art d'enseigner. Elle avisera aux moyens d'achever l'éducation du cœur des professeurs futurs, de développer leur intelligence, et de former leur caractère au genre de vie tout spécial qu'ils devront tenir à l'égard des jeunes gens. Entre tous les moyens de discipline, on apprendrait à choisir les plus efficaces; entre tant de méthodes, on s'attacherait à la plus raisonnable, à celle qui serait la plus adaptée à la tournure d'esprit des élèves; et entre tant de livres, on apprendrait à discerner les meilleurs.

Ainsi l'Ecole Normale ferait considérer le professorat comme une affaire sérieuse, non pas comme la dernière ressource d'un homme qui ne sait plus que devenir. Avant de s'engager à la légère dans une carrière qui exigerait des épreuves et *un noviciat*, on y penserait à deux fois.

Les connaissances confuses, mal dirigées, éparses,

acquises de temps à autre pendant huit, dix et même douze ans, seraient réunis en un faisceau ; elles seraient réfléchies et mûries à loisir. Car tel devrait être le but d'une école de ce genre : perfectionner d'abord les connaissances déjà acquises, les étendre autant que possible, puis apprendre les principes si importants de l'art d'enseigner, sans lesquels tout le savoir du professeur est nul. La science ne suffit pas pour rendre les hommes meilleurs et heureux. L'Ecole Normale n'atteindrait pas son but, si elle n'avait en vue que l'instruction, non l'éducation du professeur.

Entrons dans les détails de son organisation[1].

L'enseignement comprendrait au moins trois années.

Les élèves se partageraient en deux sections : celle des lettres et celle des sciences.

Ces deux sections seraient distinctes dès la première année; mais comme elles ont des points de contact dans

[1] On ne demande pas, je le pense, une organisation définitive. Je dois me borner à donner des vues, et je les donne en prenant pour point de départ l'organisation de l'Ecole Normale de Paris, telle que je la trouve dans l'ouvrage de M. Em. de Girardin sur l'Instruction publique en France, excepté toutefois quelques modifications que la différence des pays m'a obligé d'y faire.

La répartition des sujets d'études pourra paraître défectueuse : je n'en disconvieus pas ; mais encore une fois, il n'y a rien ici de définitif.

Je ne touche qu'en passant l'enseignement religieux, pour lequel je ne pose pas même de règles. On comprendra facilement pourquoi. Pour donner quelque chose de bien rationnel à ce sujet, il faudrait que l'Ecole Normale n'admît que des ecclésiastiques ou des laïques exclusivement, l'enseignement religieux devant être plus long et organisé différemment pour ceux-ci que pour ceux-là. Mais l'Ecole Normale ne doit pas faire d'exclusion.

l'intérêt de l'une et de l'autre, elles se réuniraient, à des époques déterminées, pour des conférences.

Des conférences mensuelles la première année, hebdomadaires les deux autres années, auraient lieu sur la pédagogie ou l'art d'enseigner. Dans ces sortes de conférences, les élèves des deux sections seraient toujours réunis.

Les études de la première année seraient une révision approfondie de celles des colléges.

La deuxième année aurait pour but de donner aux élèves une instruction plus élevée et plus étendue, et de perfectionner les connaissances en tout genre.

La troisième année, considérant les élèves comme de futurs professeurs, spécialiserait leurs études, selon l'enseignement particulier auquel ils devraient être appliqués.

Ainsi, la première année, reproduisant dans leur ensemble les études faites au collége, les fortifierait; mais l'étude de l'histoire exigerait à elle seule deux années, pour qu'elle fût étudiée de nouveau avec solidité dans toute son étendue.

La première année comprendrait donc : 1° un cours de langue et de littérature latines; 2° un cours de langue et de littérature grecques (lorsque les lettres grecques auraient acquis assez d'importance dans notre système d'études); 3° un cours d'histoire ancienne; 4° un cours de philosophie. (Voir à la fin de l'ouvrage, à la suite des Notes, l'Appendice sur la philosophie.)

1° Dans le cours de langue et de littérature latines,

qui serait précédé d'un exposé rapide de la grammaire latine, le professeur ferait expliquer les textes de toutes les époques, et présenterait ainsi une histoire complète de la langue. Par des analyses critiques ou littéraires et par des traductions, il ferait connaître les principaux chefs-d'œuvre de la littérature, en prose et en vers. Les élèves seraient en outre exercés par de fréquentes compositions, thèmes, versions, vers, narrations, discours, etc.

2° Le grec n'étant pas encore cultivé, il serait difficile de faire un cours de langue et de littérature grecques. Pour les premières années, on se bornerait à apprendre le matériel de la langue, réservant à la troisième année un exposé rapide de la littérature.

3° Dans le cours d'histoire ancienne, le professeur supposant les élèves assez instruits, se bornerait à rappeler les évènements principaux dans un ordre chronologique, tandis que les institutions, les mœurs, les usages, les arts et en général les antiquités des peuples, feraient l'objet principal du cours.

Les élèves rédigeraient eux-mêmes ce cours. La géographie ancienne irait de pair avec l'histoire.

On insisterait principalement sur les rapports et la différence des mœurs, des usages et des institutions des anciens d'avec les nôtres.

En outre, les cours de mathématiques, de physique générale et d'histoire naturelle, seraient suivis par les élèves qui s'appliqueraient à résumer et à fortifier les notions scientifiques qu'ils auraient dû acquérir dans les colléges.

Mais comme les sciences sont enseignées d'une manière assez incomplète, on pourrait, dans les premières années de l'Ecole Normale, se borner à reprendre les choses de plus bas, en attendant que le temps, l'étude et l'application eussent rendu les élèves plus forts.

Peut-être aussi ne serait-il pas sans utilité de créer un cours de droit civil et de droit commercial, comparé avec ce qui nous reste des anciens. Ce cours ne serait point approfondi dans tous ses détails. On se bornerait seulement à l'explication des formules les plus usitées, et aux principes fondamentaux du droit des gens et du code civil.

La rédaction des cours scientifiques serait faite en latin; celle des cours littéraires, en italien.

On parlerait toujours italien en classe, quand il s'agirait de quelques explications; autrement, le langage de la classe serait le latin.

Dans toutes leurs récréations, les élèves de l'Ecole Normale, à partir du commencement de la deuxième année, devraient parler français.

Le dimanche serait exclusivement consacré à l'étude de la morale et de la doctrine chrétienne.

Dans la première année et une partie de la deuxième, on pourrait faire l'histoire de la religion avant Jésus-Christ, et l'histoire de la religion après Jésus-Christ.

La dernière partie de la deuxième année, la morale de la religion.

La troisième année, la liturgie ou le culte.

Chaque année serait terminée par des examens ana-

logues aux matières que l'on aurait apprises, soit relativement à la religion, soit relativement aux autres parties de l'enseignement des lettres et des sciences.

D'après les résultats, les élèves seraient admis à passer une seconde année dans l'Ecole ou cesseraient d'en faire partie.

Les examens de cette première année devraient être plus sérieux que ceux des années suivantes.

§ II.

Objets de la deuxième année.

Les langues, quant à la partie technique, ayant été passées en revue, l'éloquence, la poésie ayant été traitées avec assez de développement, les élèves parcourraient toute la partie historique de la littérature.

On ne parlerait plus de l'histoire ancienne; celle du moyen âge et des temps modernes en auraient pris la place.

C'est pendant cette deuxième année que l'on commencerait à développer l'histoire de la Maison Royale de Savoie, conjointement à celle des États-Sardes, l'une étant entièrement liée à l'autre.

L'enseignement de la deuxième année comprendrait donc : 1° un cours d'histoire et de littérature latines, rédigé par les élèves, avec des exercices analogues, dont les compositions en prose et en vers feraient un point essentiel.

2° Un cours d'histoire et de littérature grecques, aussi rédigé par les élèves, sur le même plan que le précédent.

A ce cours se rattacheraient des exercices littéraires, tels que analyses, commentaires, traductions d'ouvrages, etc.

3° Un cours de l'histoire et de la littérature des États-Sardes.

Ceci, pour être nouveau, n'en est pas moins sérieux. La Savoie et le Piémont ont eu des hommes de lettres; ils en ont encore; nous devons les connaître.

Ces littérateurs ont écrit en français, en italien et en latin. Un aperçu historique nous paraît ici nécessaire. Ce cours serait aussi rédigé par les élèves.

On s'attacherait d'une manière toute particulière à former le goût et le styte par des lectures fréquentes, et par toutes les compositions écrites.

4° Continuation du grand cours d'histoire, toujours présentée et rédigée sur le même plan que l'année précédente. Autant que possible, ne variez ni de plan, ni de méthode, ni de mode de rédaction.

L'année serait terminée par des examens sur les matières présentées par le programme de chacun des cours.

§ III.

Objets de la troisième année.

Jusqu'ici on ne s'est occupé qu'à faire des hommes instruits. On va maintenant s'occuper à former le professeur.

Dans la troisième année donc, on inculquerait l'esprit de critique aux élèves de l'Ecole Normale ; on les exercerait à la pratique des méthodes, en général d'abord, puis relativement à chaque partie de l'enseignement. Tous les traités les plus importants des hommes qui se sont le plus occupés de pédagogie, seraient passés en revue[1].

Dans cette troisième année, l'enseignement qui a été commun à tous les élèves de la section des lettres, deviendrait de plus en plus spécial. Chaque élève serait appliqué aux études et aux exercices les plus conformes à son aptitude particulière, reconnue et constatée par les examens.

Ainsi, la section des lettres se partagerait en autant de classes qu'il y a de parties distinctes dans le cours des études littéraires des collèges, savoir : Grammaire, Humanités et Rhétorique, histoire, supposant que

[1] En renvoyant la *Pédagogie* à la fin du cours, je ne prétends point qu'il n'en soit fait aucune mention dans les deux années précédentes. La *Pédagogie* est de tous les cours; mais cela n'empêche pas qu'on en fasse un sujet d'étude plus spécial une année qu'une autre ; c'est ce que j'ai voulu dire ici.

l'histoire a été enseignée en grand dans nos colléges[1].

L'enseignement de la troisième année comprendrait donc, 1° un cours correspondant aux classes de Grammaire dans les colléges.

On proposerait aux élèves et on leur ferait traiter de vive voix et par écrit, les questions les plus importantes que présentent les grammaires particulières latine et grecque. On leur expliquerait et on leur ferait expliquer d'une manière approfondie, sous le point de vue grammatical et philologique, un certain nombre de textes choisis dans les auteurs latins et grecs. On les exercerait à la critique et à la méthode d'enseigner, en exigeant d'eux des compositions qu'ils examineraient réciproquement, et en leur faisant faire de véritables classes.

2° Un cours correspondant aux classes supérieures des lettres.

Le professeur qui en serait chargé pour les littératures italienne, française, latine et grecque, soumettrait également à l'examen et à la discussion des élèves de l'École, des questions de critique et d'histoire littéraire. On approfondirait les règles de l'interprétation

[1] Quant à la philosophie, je n'en parle pas. J'ai dit pourquoi dans mon Avant-Propos. C'est une lacune *grave*, si on la considère comme un complément indispensable des *études secondaires*. Mais telle n'est pas mon opinion. La philosophie me paraît être bien plutôt la première marche de l'enseignement supérieur que le couronnement des Humanités. Introduisez la Logique en Rhétorique ; c'est là sa place naturelle. Quel besoin avez-vous du reste de votre traité de philosophie ? Votre instruction religieuse, si elle a été bien faite, ne vous a-t-elle pas tout appris ?

des auteurs et celles de la traduction, les principes généraux de l'art d'écrire, appliqués à la composition, soit en prose, soit en vers; on ferait appliquer ces principes à des sujets et à des textes choisis; on formerait les élèves de l'École à l'art d'enseigner, par le moyen des leçons *ex professo*, qu'ils feraient en présence des maîtres.

On aurait soin de faire de fréquentes comparaisons des modèles des littératures italienne et française, avec ceux des littératures étrangères, allemande, anglaise, etc.

On ferait des conférences chaque semaine.

Aux examens de cette troisième année, les élèves devraient se tenir prêts à répondre à toutes les questions qui pourraient leur être faites, sur toutes les matières des trois années, dont on aurait chaque programme sous les yeux, mais de la troisième en particulier.

§ IV.

Section des sciences. — Objets de la première année.

Les études de la section des sciences seraient communes à tous les élèves de cette section, dans chacune des trois années du cours.

Le plan d'études, pour la section des sciences, pourrait être réglé ainsi[1] :

[1] Copie du programme de la section des sciences. — Ecole Normale de Paris. (*De l'Instruction publique en France*, par M. Emile de Girardin.)

Première année. — Pendant les deux semestres : 1° Géométrie descriptive, comprenant la perspective et les ombres (*une conférence par semaine*).

2° Chimie (*trois conférences par semaine, dont une pour les manipulations*).

Pour le premier semestre :

3° Complément de l'analyse algébrique et de l'application de l'algèbre à la géométrie (*deux conférences par semaine*).

Pour le second semestre :

4° Astronomie (*deux conférences par semaine*).

5° Calcul des probabilités (*une leçon par un maître de conférence*).

Botanique (*une leçon par un maître de conférence*).

Pendant toute l'année, dessin (*deux séances par semaine*).

§ V.

Objets de la deuxième année.

Pendant les deux semestres :

1° Analyse infinitésimale (*deux conférences par semaine*).

2° Physiqne (*trois conférences par semaine, dont une pour les manipulations*).

Dans le premier semestre :

3° Minéralogie (*une conférence par semaine*).

Pour le second semestre :

4° Physiologie végétale (*une conférence par semaine*).

Pendant toute l'année, dessin (*deux séances par semaine*).

§ VI.

Objets de la troisième année.

Pendant les deux semestres :

1° Mécanique (*deux conférences par semaine*);

2° Manipulations de physique et construction des instruments (*une conférence par semaine*).

3° Manipulations chimiques et analyses chimiques (*une conférence par semaine*).

4° Géologie et complément des études de minéralogie et de botanique (*une conférence pendant le premier semestre; deux conférences pendant l'autre*).

5° Zoologie, anatomie comparée et physiologie (*deux conférences par semaine*).

Continuation du dessin (*une séance par semaine*[1]).

Les examens des deux premières années seraient relatifs aux matières vues et étudiées dans le courant de chaque année. A la fin de la troisième année, les élèves de la section des sciences devraient être prêts à répondre à toutes les questions qui pourraient leur être adressées

1 Les conférences seulement ont été notées. Quant au nombre des leçons, il serait facile de le déterminer, vu l'importance relative de chaque cours.

sur toutes les matières des deux premières années, mais particulièrement sur celles de la troisième.

Indépendamment des cours scientifiques, les élèves de la section des sciences et surtout ceux de la première année, pourraient suivre les cours d'histoire, de littérature et de langues vivantes dans l'intérieur de l'Ecole, avec les élèves de la section des lettres.

Tel serait à peu près le programme des études de l'Ecole Normale secondaire.

§ VII.

Nombre des élèves. — Conditions d'admission. — Professeurs.

Le nombre des élèves de l'École Normale serait réglé et arrêté chaque année, par l'autorité compétente, d'après les besoins de l'enseignement.

L'admission serait mise au concours.

Il y aurait deux concours.

Le premier porterait sur tous les candidats appelés à concourir, et déterminerait au préalable l'admissibilité de chacun d'eux.

Le second aurait lieu entre les candidats jugés admissibles, pour décider de leur admission définitive.

Les épreuves d'admission définitive consisteraient en compositions écrites et en explications ou interrogations verbales.

Les compositions écrites, pour les élèves de la section des lettres, seraient, par exemple :

Un discours latin ;

Un discours français pour les étudiants de la Savoie, italien pour les autres, même sujet pour tous;

Une version, même passage et même auteur, mise en français pour les candidats de la Savoie, mise en italien pour les candidats du Piémont ;

Une version grecque (lorsque le grec serait officiellement enseigné) ;

Une pièce de vers latins.

Les explications, les interrogations orales porteraient sur le texte des auteurs expliqués et étudiés dans les classes, et sur les parties principales de la Rhétorique, sur les événements les plus connus de l'histoire ancienne et de la Maison Royale de Savoie.

Les élèves qui se destineraient aux sciences, n'auraient de commun avec ceux qui se destineraient aux lettres, que le discours latin et les versions latine et grecque. Les autres compositions écrites seraient, par exemple :

La solution d'une ou de plusieurs questions de mathématiques;

La solution d'une ou de plusieurs questions de physique.

Les interrogations auraient pour objets les matières de l'enseignement du cours de mathématiques de première ou deuxième année de physique ou de philosophie. (Nous supposons toujours que pour entrer à l'Ecole Normale, il faut avoir fait toutes ses classes.)

Les compositions écrites auraient lieu le même jour chacune, durant le même espace de temps, sur le même sujet respectivement à chaque section.

Elles seraient rédigées sous la surveillance du Directeur de l'Ecole.

L'examen oral serait fait par trois professeurs nommés pour cela. Procès-verbal en serait dressé.

Après être sortis victorieux de toutes les épreuves, et avant d'entrer à l'Ecole, les candidats prendraient, pardevant le Directeur, l'engagement de se vouer, pour un temps déterminé par l'autorité, à l'instruction publique.

La liste en serait ensuite remise au Roi qui prononcerait l'admission définitive.

Quant aux pièces à produire, elles pourraient être les mêmes que celles que sont tenus de présenter les candidats du collége des Provinces.

On pourrait ajouter la condition expresse d'un certificat constatant la probité connue de la famille du candidat. Et malgré toutes les bonnes pièces possibles, si le candidat n'a pas une bonne santé, ou qu'il ait quelque vice apparent de conformation, qu'il soit borgne, bossu ou boiteux, il ne pourrait être admis, un maître ne devant avoir rien de défectueux dans l'ensemble de sa personne.

Les maîtres de l'Ecole Normale seraient ecclésiastiques ou laïques.

Ils ne pourraient exercer d'autres fonctions que celles de professeurs. Autant que faire se pourrait, ils seraient tirés de toutes les provinces des Etats-Sardes. Jamais il

n'y en aurait deux de la même province. Les deux tiers devraient être docteurs *in utroque*.

§ VIII.

Assemblées périodiques des professeurs.

On comprend facilement qu'une Ecole Normale secondaire ainsi constituée, ne manquerait pas d'avoir une très-heureuse influence sur les études. Mais le but ne serait atteint qu'imparfaitement, si, après avoir pris tous les moyens pour faire de bons professeurs, on n'en prenait pas d'autres pour qu'ils conservassent tous les résultats de l'Ecole, lorsqu'ils n'y seraient plus. Or, comment les conserveraient-ils, si on les laissait isolés les uns des autres, s'ils ne pouvaient se communiquer leurs connaissances, leurs doutes, leurs travaux, leurs découvertes? Ce que l'on sait s'oublie bien vite dans l'isolement. L'homme, naturellement paresseux, a besoin d'un stimulant qui le tienne continuellement en haleine.

Il faudrait donc que tous les professeurs d'une province se réunissent une ou deux fois chaque année, pour conférer entre eux soit sur les meilleures méthodes d'enseignement, soit sur des questions scientifiques, littéraires ou grammaticales. On dirait comment on occupe plusieurs élèves à la fois, comment on peut instruire les enfants les uns par les autres, comment on les interroge, comment on les accoutume à l'ordre et au travail, à l'obéissance, à la propreté, etc.

Ces réunions seraient une sorte de congrès où chacun apporterait le tribut de ses lumières. On se communiquerait les connaissances nouvellement acquises, on parlerait des essais que l'on aurait faits, des recherches que l'on aurait pu faire, chacun profiterait des travaux de tous.

Mais avant de se séparer, on poserait des questions que chacun devrait examiner, travailler et préparer chez soi, pour les présenter à l'assemblée suivante [1].

S'il y avait autant de congrès qu'il y a de provinces dans les Etats-Sardes, les questions pourraient être les mêmes pour tous, et proposées par la Réforme, qui feraient bien d'exiger que le résultat des délibérations de chaque assemblée lui fût soumis : moyen certain et facile de s'assurer que ces réunions ne se tiendraient pas pour la forme seulement, et de surveiller l'ensemble et l'uniformité des études.

Toutefois, ne croyez pas qu'après avoir établi de belles et bonnes Ecoles Normales et formé des instituteurs instruits, sages et zélés, vos enfants feront tout seuls des progrès. Les parents doivent savoir répondre aux soins généreux, au dévouement éclairé des hommes qui prennent sur eux la tâche tout à la fois pénible et difficile de les diriger vers la science et vers la vertu. La société, en faisant aux pères de famille un devoir d'envoyer leurs enfants à l'école, ne fait pas entendre que tout se borne là de leur part. Les professeurs ont des obligations, sans doute ; les parents ont aussi les leurs.

[1] Voir note XLI.

Nous parlerons succintement de cette matière[1]: elle entre naturellement dans notre plan; mais nous devons dire, auparavant, notre pensée sur un sujet qui ne manque pas d'intérêt, soit à cause de l'influence qu'il a dans l'enseignement, soit à cause des funestes conséquences qu'il peut entraîner à sa suite, quand il n'est pas ou quand il est mal compris. Nous voulons parler de la Méthode.

Nous n'entrerons pas dans les détails : ils sont infinis. Nous donnerons quelques aperçus généraux, et nous nous en tiendrons-là.

[1] Ch. VII.

CHAPITRE SIXIÈME.

DE LA MÉTHODE.

« Quidquid præcipies esto brevis ; ut cito dicta
« Percipiant animi dociles, teneantque fideles. »
HORACE.

§ Ier.

Rien n'est à créer en fait de méthode. — En avoir une bien arrêtée. — Mettre la méthode en harmonie avec le plan des études. — Influence de la méthode.

Il n'y a rien à créer en fait de méthode, parce que la seule bonne méthode d'instruction, c'est le travail. S'imaginer qu'à l'aide de certains mécanismes on peut dispenser les enfants des efforts et de la patience nécessaires dans les études, c'est une grande erreur. Rien ne dispense du temps et de l'effort, et les intelligences comme les corps, ne se développent qu'à cette condition. Faciliter l'étude outre mesure, c'est l'affaiblir, et partant affaiblir l'esprit qui ne vaut que selon son travail et sa peine.

N'enseignez pas si vous n'avez pas une méthode bien arrêtée. Changer de méthode tous les jours, c'est pire que d'en avoir une mauvaise à laquelle on tient. Il y a des professeurs qui, chaque semaine, introduisent dans leur classe une nouvelle manière d'enseigner. On pourrait presque dire que leur méthode, à eux, c'est

de ne point en avoir. Pauvres professeurs! que vos élèves sont à plaindre!

« Les bonnes méthodes sont celles qui sollicitent avec succès l'attention des élèves, et qui n'ajoutent pas aux difficultés inhérentes à la nature des études, les difficultés plus grandes que font naître l'ignorance et l'inhabilité de ceux qui enseignent. Il est important que de telles méthodes existent pour tous les genres d'instruction[1]. »

Si le maître, dès le commencement, n'embrasse pas d'un seul coup d'œil l'ensemble de tout ce qu'il doit enseigner pendant le cours de l'année, s'il ne se fait pas d'avance un plan et n'adopte pas une méthode qui soit en harmonie avec ce plan, s'il ne l'approprie pas à sa classe, d'après la connaissance qu'il doit avoir acquise du caractère de ses élèves, qu'il compte que les progrès seront très-lents, et qu'il aura beaucoup de peine à atteindre le but qu'il se sera proposé.

Ce que nous venons de dire est d'autant plus important que c'est du commencement que dépendent l'ordre, le travail, la conduite, la piété même et le bon esprit d'une classe pendant toute l'année; car l'ordre, le travail, la conduite et la piété ont des rapports intimes et secrets avec le plan arrêté et la méthode raisonnée que le maître adopte et met en usage.

La méthode influe non-seulement sur les élèves réunis sous les yeux du professeur, mais encore lorsqu'ils sont seuls à travailler dans leur chambre ou dans des

[1] M. Droz.

salles d'études. C'est le professeur, croyez-moi, qui est le premier président d'étude. Mettez le surveillant le plus aimé, le plus zélé, le plus actif, le plus intelligent, le plus sévère, vous ne ferez pas faire une ligne de plus aux élèves, vous ne leur ferez pas apprendre deux mots de plus, si le professeur n'a pas le talent de les intéresser.

Il faut qu'une classe ait de l'attrait. Elle ne peut en avoir, si le professeur n'a ni plan, ni méthode. Si aujourd'hui il fait répéter une leçon d'une façon, demain, d'une autre; si le matin il fait expliquer un auteur, comme ceci, le soir, comme cela; si une classe se passe à expliquer, à parler, à rire, à lire même des *articles de gazette*, et que quatre ou cinq jours se passent ensuite sans qu'il soit question d'explication, de règles, il est impossible de captiver les intelligences, et partant, impossible de faire faire des progrès.

§ II.

Des méthodes dites *expéditives*. — Leurs inconvénients. — Exposer les grands principes. — Méthode de Bossuet. — Modifier la méthode selon la classe, l'âge. — La méthode contribue à former le caractère.

N'adoptez pas *à priori* les méthodes dites *expéditives*. *Che va piano*, *va sano*, dit le proverbe italien. Il est une certaine lenteur qui fait marcher à grands pas. Que tout soit largement dessiné et bien caractérisé. Des traits vigoureusement tracés se graveront plus profondément dans la mémoire de votre jeune auditoire.

C'est manquer de prudence que de faire marcher trop vite. Ne groupez pas trop synthétiquement les objets d'étude; il n'est pas nécessaire qu'on les sache tous simultanément, dans un temps donné; mais distribuez-les sagement : chacun doit-être appris en son temps.

Faire apprendre tout, tout à la fois, c'est risquer de perdre sa peine en faisant travailler beaucoup. *Pluribus intentus, minor est ad singula sensus*, dit-on quelquefois. Comment une jeune intelligence qui doit s'occuper d'une foule d'objets, peut-elle s'arrêter assez sur chacun d'eux? Comment se les rappellera-t-elle en temps utile? N'exigez pas d'un enfant ce que vous n'oseriez pas exiger d'un homme fait. Vous ne ferez rien si vous ne faites que frapper vivement; frappez profondément, et pour cela ne donnez pas plusieurs grands coups à la fois. Frappez l'imagination; oui, frappez-la, mais frappez à propos, et frappez juste.

Les méthodes *expéditives* blasent les jeunes intelligences. Si, après avoir fait ses études selon ces méthodes, il s'agissait de repasser un peu sérieusement ce que l'on a acquis à leur aide, on serait fort étonné d'avoir des connaissances si superficielles; on ne saurait ni par où ni comment commencer; on aurait trop vu, et l'on n'aurait pas vu assez.

Nous ne sommes point partisan de cette lenteur systématique qui consiste à faire apprendre une à une les règles d'une grammaire, par exemple, un à un les faits généraux et particuliers d'une histoire, en mettant un certain intervalle de temps entre eux, comme s'il s'agissait d'attaquer et d'emporter d'assaut, les unes

après les autres, toutes les places fortes d'une province. Ce serait avancer trop lentement. Le fruit que l'on retirerait de cette tactique, c'est l'ennui. C'est au contraire l'ennui qu'une bonne méthode doit prévenir.

Exposez les cinq ou six grands principes de la grammaire générale; tenez vos élèves là-dessus (ils n'y seront pas longtemps), jusqu'à ce qu'ils les sachent imperturbablement, c'est-à-dire jusqu'à ce qu'ils puissent en faire l'application à toutes leurs compositions; alors vous leur aurez beaucoup appris déjà. Car c'est avoir fait un grand pas, que d'avoir convaincu des élèves que les règles d'une grammaire, de la grammaire latine, par exemple, sont les mêmes dans toutes les classes, dans tous les auteurs latins, pour tous les écoliers, pour tous les professeurs, et que les règles ou les principes de construction du petit *Epitome*, du *De Viris*, ne diffèrent en rien de ceux de Virgile, d'Horace, de Tacite, de Tite-Live.

Nous n'approuvons pas la méthode de ces professeurs qui ne font que morceler les auteurs; les enfants n'en retiennent rien. Suivons le plan de Bossuet pour l'éducation du Dauphin. « Nous n'avons pas jugé à propos de lui faire lire (au Dauphin) les ouvrages des auteurs par parcelles, c'est-à-dire de prendre un livre de l'Enéide, par exemple, ou de Cicéron, séparé des autres. Nous lui avons fait lire chaque ouvrage en entier, de suite, et comme tout d'une haleine, afin qu'il s'accoutumât peu à peu, non à considérer chaque chose en son particulier, mais à découvrir tout d'une vue le but principal d'un ouvrage, et l'enchaînement de toutes

ses parties, étant certain que chaque endroit ne s'entend jamais clairement, et ne paraît avec toute sa beauté qu'à celui qui a regardé tout l'ouvrage, comme on regarde un édifice, et en a pris tout le dessin et toute l'idée[1]. »

Chaque objet d'enseignement est susceptible d'une méthode particulière; chaque professeur peut avoir sa méthode, sans cesser d'être bon professeur; mais une fois qu'il en a adopté une, il ne doit point l'abandonner sans de bons motifs.

Chaque classe apporte aussi ses modifications à la méthode, nécessitées par l'âge des élèves, par la force respective de la classe elle-même, et par le rang qu'elle doit occuper dans la hiérarchie classique.

Quelles que soient les modifications exigées, qu'elles tendent toujours à exercer une grande influence d'ensemble sur les dispositions intellectuelles et morales des élèves[2]: tel est le but qui leur est commun et auquel elles doivent tendre. Car « l'homme n'est pas un animal qu'il soit permis de dresser par des services particuliers, sans avoir égard aux facultés excellentes dont il est doué. Il n'est pas une plante dont on puisse sans scrupule hâter la croissance en la tenant en serre chaude, au risque qu'elle n'acquière qu'un développement imparfait, et qu'elle ne produise jamais que des fruits sans saveur et sans beauté.

« Il en est de l'éducation comme de l'agriculture. Ce

[1] Bossuet, *Lettre au pape Innocent XI.*
[2] Voir note XLII.

n'est qu'avec le temps que les effets des méthodes que l'on a préférées, peuvent se montrer, et encore faut-il savoir les discerner. Il faut les chercher dans l'influence qu'elles ont pu exercer sur l'ensemble des connaissances, sur le développement et la direction des facultés, et non pas seulement dans ces résultats sensibles et immédiats auxquels se borne l'attention du vulgaire[1]. »

En effet, le vulgaire ne veut que des résultats immédiats. Il faut l'éblouir promptement pour mériter ses suffrages, comme si une méthode n'avait de mérite que par l'éclat que des résultats factices peuvent répandre au dehors! Comme si la conscience, le cœur, le jugement et toutes les facultés de l'homme ne réclamaient pas chacune sa part du mérite qu'elle peut avoir!

La méthode a une grande influence sur le caractère de l'enfant. Elle a ceci de commun avec la discipline, qu'elle est un point de vue élevé auquel on rapporte tout ce que l'on fait. Elle est la règle et le point de mire de toute la vie.

Une méthode est donc bien importante; et quand on n'en serait pas profondément pénétré, on n'aurait qu'à jeter les yeux autour de soi. De tous ceux qui écoutent et qui suivent nos leçons, n'y aura-t-il personne de professeur comme nous? C'est peu probable. Les élèves qu'ils auront à instruire et à former, prendont le pli que nous aurons donné aux nôtres. Ainsi plusieurs générations bonnes ou mauvaises nous accablent de

[1] Naville.

leur poids. Le compte que nous aurons à rendre devant Dieu doit être pris sérieusement en considération. Il importe à notre honneur, à notre conscience de faire tous nos efforts pour bien diriger la jeunesse. Un enfant ne mérite-t-il pas que nous fassions quelques sacrifices, si nous voulons qu'il soit un bon citoyen?

CHAPITRE SEPTIÈME.

DE L'INJUSTICE DES PARENTS ENVERS LES MAITRES ET DE LEUR INSOUCIANCE POUR L'ÉDUCATION DES ENFANTS.

« Et vos, patres, nolite ad iracundiam provocare filios vestros; sed educate illos in diciplinâ et correptione Domini. »
SAINT PAUL.

§ I.

Solidarité des parents et des professeurs dans l'instruction et l'éducation des enfants.

Les parents et les professeurs sont solidaires de l'instruction et de l'éducation des enfants.

L'instruction et l'éducation ne consistent pas seulement à lire des livres. On n'a pas écrit tout ce qu'il est utile de savoir, et il n'est pas possible de lire tout ce qui est écrit. Les parents doivent compter pour une grande partie de l'instruction de leurs enfants, les réflexions qu'ils leur font et les conversations familières qu'ils leur tiennent. Il y a quantité de choses qui ne s'apprennent que par tradition et de vive voix.

« C'est principalement la morale qui s'apprend ainsi. L'imitation est, pour ainsi dire, un art inné en nous. Les enfants forment leur conduite sur ce qu'ils entendent dire, principalement dans les entretiens familiers,

qu'ils croient plus sincères que les admonitions qu'on leur adresse directement, et sur ce qu'ils voient faire à ceux qu'ils estiment plus raisonnables; de là vient que l'exemple et l'autorité font un si grand effet pour leurs mœurs; car, comme il y a peu d'enfants qui aient la force et la patience de réfléchir longtemps, et que toutefois ils veulent connaître le vrai, ils suivent ceux qu'ils croient les plus sages, et ils s'arrêtent bien moins à ce qu'ils disent qu'à ce qu'ils font, parce que les actions sont des preuves plus sûres de leurs sentiments que leurs paroles[1]. »

L'enfant apporte en classe les impressions qu'il a reçues dans la famille. Il sera docile au maître, s'il a été docile à son père; il obéira, s'il a obéi; il sera querelleur avec les autres enfants de son âge, s'il a été querelleur avec les gens de la maison. Chose certaine! il est en classe, ce qu'il est chez lui. Parents, si vous ne donnez pas les premiers à vos enfants de bons exemples, de bons antécédents, de quel droit demandez-vous au professeur qu'il corrige des habitudes mauvaises que journellement vous provoquez, vous irritez par vos propres défauts, par vos propres vices? S'il y a de l'inconséquence dans votre conduite, il y a aussi de l'injustice. Ne demandez pas à Dieu des enfants, si vous voulez les élever si mal.

Que peut faire le professeur pour le bien de vos enfants? Rien, si vous ne faites rien vous-mêmes. Tous ses efforts pour graver de belles maximes dans leur mé-

[1] Fleury.

moire et de bons principes dans leur cœur, seront inutiles, si vous ne le secondez. A quoi bon entendre en classe des leçons de morale, si la famille ne donne que de mauvais exemples? Comment le professeur fera-t-il comprendre à un enfant tout le bonheur que l'on goûte dans la pratique de la vertu, si du matin au soir il n'entend que de blâmables conversations[1] ?

Le maître qui n'a que deux ou quatre heures par jour ses élèves sous ses yeux, ne peut pas, raisonnablement, donner des idées d'ordre, de politesse, de propreté, d'honnêteté, à des enfants dont l'éducation n'est pas le premier souci des parents... Oubliez-vous donc que le bonheur de votre vieillesse et leur propre avenir dépendent de l'éducation que vous leur donnez? On ne devient pas honnête homme en quelques années. On ne saurait être trop circonspect avec les enfants, quel que soit leur âge. Il y a longtemps qu'on l'a dit :

Maxima debetur puero reverentia; si quid
Turpe paras, ne tu pueri contempseris annos. [2]

Ils reçoivent d'ailleurs d'assez mauvais exemples; qu'est-il besoin que le père, la mère ou le tuteur en grossissent le nombre? Est-il donc si pénible d'en donner de bons à des enfants que l'on aime et sur lesquels sont fondées de grandes espérances?

Vous ne vous rendez pas coupables seulement envers votre propre famille, mais envers l'Etat et la Religion.

1 *Pejora juvenes facile præcepta audient.* (Publius Syrus.)
2 Juvénal.

Vos enfants ne sont pas au monde pour vous seuls, mais pour le pays et pour Dieu. Vous devriez les élever dans l'esprit des institutions de nos pères, et dans celui de notre société, non pas pour faire d'eux les héritiers de vos défauts. Tel enfant était né innocent, sage et bon, qui, par votre faute, pourra devenir le scandale et le fléau de la société[1]. C'est un dépôt sacré que Dieu vous avait confié : malheureux que vous êtes! vous le livrez à Satan!

Les exemples mauvais que donnent les familles, font des ravages effrayants dans un jeune cœur. Que pas une parole trop libre ne soit entendue, que pas un objet indécent ne soit vu dans la maison où se trouve un enfant[2].

Plût à Dieu que vous ne perdissiez pas vous-mêmes leurs mœurs! Vous les entourez de douceurs, vous souriez lorsqu'ils disent quelques paroles trop libres, augurant de cela qu'ils auront de l'esprit; vous les couvrez de baisers lorsqu'ils prononcent des mots qui feraient rougir des vieillards honnêtes. Qu'y a-t-il d'étonnnant? Ils disent ce que vous leur avez appris. Vos

[1] « *Quibus in rebus non solùm filio, sed etiam reipublicæ fecisti injuriam. Susceperas enim filios non solùm tibi, sed etiam patriæ... Eos instituere atque erudire debuisti ad majorum instituta, et ad civitatis nostræ disciplinam, non ad tua flagitia, atque ad tuas turpitudines. Esset ex inerti atque impuro parente novus et prudens et probus filius : nunc pro te Verrem alterum substituisti civitati.* » (Cicéron).

[2] « ..... *Velocius et citius nos*
Corrumpunt vitiorum exempla domestica.....
Nil dictu fœdum visuque hæc limina tangat
Intrà quæ puer est..... » (Juvénal).

festins ne retentissent-ils pas souvent de chansons obcènes? Quels tableaux, quelles statues exposez-vous à leurs regards? Malheureux qu'ils sont! ils apprennent le mal avant de le connaître[1].

Ces paroles, qui sont empruntées à des païens, peuvent servir de sujets de méditations à un assez grand nombre de pères de famille.

§ II.

Fournir aux enfants les objets qui sont nécessaires à la classe. — Leur donner le temps de faire les devoirs. — En envoyant leurs enfants en classe, les parents cèdent leur autorité au professeur.

Il devrait être bien entendu que, quiconque confie ses enfants à une école publique, est tenu de ne mettre aucun obstacle à ce qu'ils se conforment exactement à la règle établie dans cette école, et de seconder au contraire les vues des maîtres, en ayant envers eux tous les égards qui leur sont dûs, et en fournissant aux enfants tout ce qui est nécessaire à leurs études. Il convient donc que, pour l'ordre, dans toute école publique, chaque élève soit obligé d'apprendre tout ce qui tient à l'enseignement fondamental du degré auquel appartient cette école; il ne doit pas être permis aux parents

[1] « *Utinàm liberorum nostrorum mores non ipsi perderemus! Infantiam statim deliciis solvimus..... Gaudemus si quid licentiùs dixerint : risu et osculo excipimus verba ingenuis indigna. Nec mirum videri debet : nos docuimus, ex nobis audierunt. Omne convivium obscenis canticis strepit; pudenda spectantur.... . Discunt hæc miseri, antequàm esse vitia.* » (Quintilien).

de soustraire arbitrairement un élève à aucune branche d'instruction.

Mais il arrive souvent que l'on dit à un enfant d'aller à l'école sans lui donner aucun des objets nécessaires. On l'envoie en classe, pourquoi? (j'ai honte de le dire) pour s'en débarrasser à la maison. Beau motif! On s'en débarrasse, pour en embarrasser le maître : si ce n'est pas fort agréable pour l'instituteur, c'est fort agréable pour le père et la mère : il y a compensation.

Mais parlons sérieusement.

L'enfant que l'on envoie en classe pour s'*en débarrasser à la maison*, manque de tout. Il ne peut écrire, quand on écrit; il ne peut lire, quand on lit, etc. Que fera-t-il donc? Ce que fait un enfant qui n'a rien à faire : il s'amusera, se dissipera, dissipera ceux qui ont bonne envie de travailler; il rit, jase, se remue, tousse, crache et se mouche, impatiente le maître, dont il interrompt les explications, et sort de la classe, sinon plus instruit, du moins plus pervers; au lieu d'y apprendre à devenir sage et laborieux, il y devient méchant. Il n'a rien fait pendant deux ou quatre heures qui sont perdues pour lui. Il a eu tout le loisir de chercher comment il pourra éviter les punitions méritées que le maître est forcé de lui infliger pour qu'il soit au moins tranquille par crainte. Les parents ne font pas attention à ce désordre introduit dans une classe souvent par leur propre faute; et ils se demandent comment il est possible que leur enfant ne profite pas plus qu'il ne fait?

Supposons que l'enfant ne manque de rien. Il a été en classe; il en a suivi toutes les leçons, il a pris tous les

devoirs; mais, de retour à la maison, on ne lui donne pas le temps de penser aux leçons, de s'occuper des devoirs. Il y a toujours mille choses à faire plus pressées que ce qui vient de l'école. On ne se fera pas scrupule d'envoyer l'écolier (ceci s'adresse aux gens de la campagne et à un grand nombre des habitants des villes), au sortir de la classe, dans les pâturages, à la suite de quelques moutons, de quelques vaches et peut-être de quelques autres quadrupèdes que l'on peut se dispenser de nommer. Comment donc un enfant profitera-t-il, s'il passe son temps à faire paître quelques animaux?

C'est pourtant ce qui arrive bien souvent. Et l'on demande compte de l'instruction à ceux qui la donnent! Il y a six mois, un an, deux ans, dit-on, que mon enfant, que mes enfants vont chez les Frères. Que savent-ils? Rien : donc les frères ne savent rien. — Il y a six mois, un an, que M. l'abbé enseigne nos enfants. Que savent-ils? qu'ont-ils appris? Rien : donc M. l'abbé ne sait rien. — Il y a six mois, un an, deux ans, que nos enfants fréquentent la classe de l'instituteur. Que savent-ils et qu'ont-ils appris? Rien : donc l'instituteur ne sait rien.

Voilà comment on raisonne dans nos campagnes.

Il n'est pas un professeur, pas un instituteur peut-être qui n'ait plus ou moins à se plaindre de l'injustice et de la négligence des parents, qui sont eux-mêmes un grand obstacle aux progrès de leurs enfants. On veut qu'ils apprennent quelque chose: rien n'est plus légitime que ce désir; mais que d'abord on leur fournisse les objets nécessaires à la classe, et qu'ensuite

on leur laisse quelques instants pour faire les devoirs qui sont prescrits.

Vous envoyez votre enfant à l'école, il y va : c'est très-bien. Vous vous dépouillez donc tacitement de votre autorité de père pour en investir l'instituteur. Puisque vous envoyez votre enfant en classe, c'est, à coup sûr, afin qu'il s'instruise. Il faut donc qu'il subisse toutes les conséquences de la classe, et que vous soyez, vous, les premiers à les subir aussi. Or, votre enfant pourra-t-il apprendre ce que vous voulez qu'il apprenne, si vous lui faites faire autre chose que ce qui a été prescrit par le professeur, ou si vous le faites absenter arbitrairement[1]? Envoyer un enfant à l'école, c'est le mettre au pouvoir du professeur. Il doit donc suivre ses ordres avant les vôtres, obéir au maître en ce qui regarde la classe, avant de vous obéir. Gardez votre enfant auprès de vous, si vous ne voulez pas qu'il s'acquitte des devoirs que son professeur lui a donnés. Votre tâche, à vous, c'est de veiller à ce qu'ils soient faits avec exactitude et avec soin. Alors les enfants feront quelques progrès.

[1] Voir note XLIII.

§ III.

Ne pas désapprouver le professeur. — La tendresse des parents ne doit pas dégénérer en faiblesse.

Il y a des parents qui s'inquiètent peu de l'avancement de leurs enfants, mais qui, en revanche, s'inquiètent beaucoup de la manière dont ils sont tenus en classe. A les entendre, ce sont des génies précoces; ils savent tout, ils ont tous les talents, toutes les bonnes et belles qualités désirables, sans avoir aucun défaut. Un maître doit s'estimer le plus heureux des hommes de posséder de tels élèves.

Ces enfants-là sont-ils punis? font-ils quelques plaintes sur la manière *indigne* dont ils ont été traités? C'est le maître qui a tort. Tout irrités, les parents courent lui demander pourquoi il a puni leur enfant?

C'est être bien peu raisonnable que de supposer un maître assez injuste pour punir avec plaisir un enfant qui ne le mérite pas. Le maître eût-il tort, les parents devraient prendre sa défense. Blâmer un professeur en présence d'un enfant qui vient vous faire des plaintes, c'est à la fois lui permettre tacitement de parler contre ceux qu'il doit respecter et auxquels il doit savoir gré de ce qu'il apprend, et lui donner un mauvais exemple. Il y a de plus ingratitude et mauvaise foi envers les instituteurs, et imprudence blâmable vis-à-vis des enfants dont on fausse le caractère et le jugement, en leur

donnant de si bonne heure d'injustes préjugés contre l'autorité.

Je sais bien que dans un grand nombre de cas, la tendresse réclamera ses droits; il ne serait pas juste de les méconnaître. On aime assez à voir ses enfants bercés, dorlotés dans la famille; on voudrait qu'à l'école, ils fussent mieux traités que les autres. On s'indigne, on s'emporte contre l'instituteur, si par hasard une larme coule tristement sur la joue de son enfant. Que l'on s'emporte, on le conçoit; mais que l'on s'emporte au moins pour de justes motifs. Cette larme, ce chagrin, vous disent-ils que votre enfant n'a aucun de vos défauts, qu'il n'a rien mérité et que vous avez raison de vous emporter.

Il en est de la tendresse comme de beaucoup d'autres qualités : portée au-delà de certaines limites, elle devient faiblesse. Et qui est faible à l'égard de ses enfants, ne prévoit pas qu'il lui faudra bien de la patience et bien des forces pour supporter plus tard leurs injures : car la faiblesse des parents, c'est la perte du monde, c'est le principe de tous les vices et de tous les scandales qui désolent la société. Ces enfants, devenus hommes, seront insupportables. Combien de parents seraient heureux au sein de leur famille, s'ils avaient eu assez de courage pour faire violence à leur trop grande tendresse! s'ils avaient fait usage, quand il en était temps, du *virga ferrea* dont parle l'Ecriture! S'ils ne sont pas capables eux-mêmes d'agir avec fermeté, qu'ils laissent au moins faire le maître d'école ou le professeur, et qu'ils n'ajoutent pas à ses peines, en lui demandant compte de sa conduite à l'égard de leurs enfants.

§ IV.

Donner dans la famille du caractère aux enfants. — Les écoles publiques ne dispensent pas les parents de tout effort.

On s'occupe peu dans les familles à donner aux enfants la force de caractère. « Il y a dans l'homme, dit Silvio Pellico, une grande facilité à changer en mal; ce qui rend l'homme méprisable, n'est jamais autre chose que l'absence d'une volonté forte; ce qui remplit la société de plus de turpitudes et d'infortunes, c'est de n'avoir pas un caractère ferme. »

« Que les pères donnent donc à leurs enfants la force de caractère, ils leur donneront plus qu'une fortune! Qu'ils leurs donnent des principes purs, élevés, ils leur donneront plus que des trônes! Leur inspirer la bienveillance chrétienne, l'amour de Dieu et de ses représentants sur la terre par des exemples continus et journaliers, c'est les enrichir plus qu'en déposant des mondes à leurs pieds; c'est à accomplir cette grande affaire que les écoles sont destinées ; elles sont établies pour aider les parents dans la tâche importante d'élever les enfants à la véritable perfection morale[1]. »

Les maisons d'éducation ne doivent donc pas dispenser les parents de tout effort; elles ne doivent ni les remplacer, ni diminuer leur vigilance et les enseigne-

[1] William Channing, *Disc. sur l'éduc. publ. et privée.*

ments qui se font dans l'intérieur de la famille; mais les seconder, concourir avec eux à un même but et fortifier leur influence sur leurs enfants.

Ne demandons pas à l'éducation publique plus qu'elle ne peut donner. La première éducation se fait à l'ombre du foyer domestique; il dépend de l'éducation publique de continuer ce qui y a été commencé. C'est donc à la famille qu'il appartient de préparer les germes qu'elle développera. Sans le secours et l'appui des parents, tout le dévouement et tous les efforts des maîtres n'aboutiront à rien.

Les enfants doivent être le premier souci d'un père. Tous les devoirs qu'il a envers la société se résument dans ceux qu'il a envers eux. On ne saurait être bon citoyen si l'on n'est bon père. Le plus grand service que l'on puisse rendre à la société, c'est celui d'élever ses enfants, au sein de la famille, en harmonie parfaite avec l'instituteur, pour en faire des membres dignes et éclairés.

Que les parents s'accusent donc aussi quelquefois eux-mêmes du peu de progrès que font leurs enfants dans l'instruction, et du peu d'amélioration que l'on remarque dans leur conduite, sans accuser légèrement le professeur ou l'instituteur. Tout en tenant compte de la légèreté naturelle à leur âge, qu'ils fassent de leur côté ce qui dépend d'eux : ils verront que les maîtres ne seront pas en retard du leur. Le programme est assez étendu pour donner aux jeunes gens toute l'instruction convenable. Et plût à Dieu que l'homme qui se dit de la société, le sût bien tout entier! Il brillerait sur la scène du monde. Cessez

de prêter une oreille trop complaisante et trop crédule à la voix de la tendresse, voix perfide qui trompe les cœurs les meilleurs et les mieux intentionnés. Ainsi les enfants profiteront au grand plaisir de leurs parents, au grand bonheur de la société et de l'humanité.

CHAPITRE HUITIÈME.

DES BIBLIOTHÈQUES.

« Librorum inopiam quereris : non refert quam multos habeas, sed quam bonos. »
SÉNÈQUE.

§ I.

La bibliothèque d'un professeur doit être composée de livres *positifs*. —Le doute n'est pas permis. — Les mêmes livres *de fonds* doivent composer la bibliothèque de chaque établissement d'instruction.

« J'avais mené chez Euclide le jeune Lysis, fils d'Apollodore. Nous entrâmes dans une pièce de la bibliothèque ; elle ne contenait que des ouvrages de poésie et de morale, les uns en très-grande quantité, les autres en très-petit nombre. Lysis parut étonné de cette disproportion. Euclide lui dit : Il faut peu de livres pour instruire les hommes ; il en faut beaucoup pour les amuser. Nos devoirs sont bornés; les plaisirs de l'esprit et du cœur ne sauraient l'être; l'imagination qui sert à les alimenter est aussi libérale que féconde, tandis que la raison, pauvre et stérile, ne nous communique que les faibles lumières dont nous avons besoin; et comme nous agissons plus d'après nos tentations que d'après nos réflexions, les talents de l'imagination auront toujours plus d'attraits pour nous que les conseils de la raison sa rivale. Cette faculté brillante s'occupe moins du réel que du possible; plus étendu que réel,

souvent même elle préfère au possible des fictions auxquelles on ne peut assigner de limites[1]. »

Euclide n'aurait pas tenu un autre langage, si Lysis lui avait demandé son avis sur la formation d'une bibliothèque à l'usage d'un professeur.

Un professeur est tout entier à l'instruction; c'est au réel qu'il doit s'attacher, non au possible. Qu'il en abandonne le vain partage aux poëtes et aux romanciers: pour lui, il n'est ni poëte ni romancier, mais professeur; c'est là son titre, c'est là sa gloire. Peu de livres doivent donc lui suffire. Et que ferait-il d'un grand nombre de volumes, lui qui ne va jamais en classe pour amuser? L'imagination peut lui être d'un grand usage, sans doute; mais la raison et un jugement sûr et droit sont bien au-dessus de l'imagination la plus brillante.

Nous n'interdisons pas tout à fait au professeur de parler possible: il faut même qu'il le fasse quelquefois; mais que toujours le réel soit dans le fond et dans la forme de ce qu'il dit. Le possible prête aux illusions: la jeunesse n'en a déjà que trop. Que le réel, le vrai, lui soit continuellement mis sous les yeux. Elle aime les livres, elle les dévore. Que le professeur ne lui inspire pas seulement de l'amour, mais de l'enthousiasme pour les bons; qu'il lui dise comment elle doit s'en servir : il lui apprendra une science rare, qui vaut bien celle de faire un thème. Il en est des livres comme des meilleurs remèdes, qui peuvent être très-pernicieux à ceux qui n'ont pas appris à en faire usage.

[1] Barthélemy, *Voyage d'Anacharsis*.

Aux yeux des élèves, le doute n'est pas permis. Le professeur ne peut pas tout savoir et n'est pas infaillible, il est vrai, mais il doit passer pour savoir beaucoup et pour n'être pas faillible. S'il y avait sur un sujet des raisons également fortes pour et contre, ce sujet-là serait encore une controverse. On ne doit pas en parler, à moins qu'il ne soit très-important; encore dans les sujets importants de l'enseignement qui nous occupe, le doute n'existe-t-il pas. Mais a-t-il jamais existé dans ce qui est *positif*, même en fait de littérature, où les opinions et les goûts sont si divers? C'est que le positif, c'est le vrai. Il est impérieux et absolu de sa nature. Bon gré, malgré, il faut baisser la tête devant lui. Or, le positif ou le vrai en grammaire, en littérature, en histoire, doit faire tout l'enseignement. Que le maître puise à cette source pure de quoi désaltérer les jeunes intelligences qu'il instruit, et que de sa classe toujours il bannisse la polémique.

Le vrai est un dans son essence, mais il peut être présenté de différentes manières, sous plusieurs faces, revêtir plusieurs formes, selon les différentes méthodes ou selon les différents points de vue d'où on le considère. Il suit de là qu'il peut exister une multitude de livres qui traitent les mêmes matières, les unes d'une façon, les autres d'une autre. Aussi, de cette multiplicité de vues, résulte-t-il presque toujours une certaine confusion dans l'enseignement : ceux-ci voient d'une manière, ceux-là d'une autre. De là naissent des opinions toujours impuissantes pour trancher une question, propres seulement à mettre la division entre

les professeurs et même entre les membres d'un corps entier d'hommes instruits. De là une foule de querelles dont le résultat probable est d'affaiblir l'enseignement. Toute bibliothèque doit donc être une, tous les professeurs d'un même enseignement ne devant avoir qu'un seul et même œil, qu'une seule et même langue.

§ II.

Ne pas avoir trop de livres. — Choix des livres difficile. — Tous les ouvrages d'un même auteur peuvent n'être pas utiles. — N'avoir que de bons livres.

Tout professeur désire une bibliothèque. En possède-t-il une? il voudrait la lire toute à la fois. Il ne sait par où commencer : la science intéresse, la littérature intéresse, la philosophie intéresse, les arts intéressent, les voyages intéressent, tout en un mot est intéressant : intéressant embarras de l'esprit! On désire avec passion ce que l'on ne sait pas ou que l'on ne peut pas savoir, quelquefois même on dédaigne ce que l'on sait à demi, et l'on ne veut pas se plaire dans ce que l'on possède.

Il ne faut avoir ni trop ni trop peu de livres. Les professeurs de nos jours ne peuvent pas dire, comme Bias ou Simonide : *Omnia mecum porto*. Qu'ils se fassent une bibliothèque plus ou moins grande, leur dit Rollin, selon leurs besoins ou leurs revenus, en dehors de cette bibliothèque de l'établissements où ils sont. Qu'ils ne ressemblent pas à ce pauvre maître d'école dont il est

parlé dans Plutarque, à l'occasion d'Alcibiade. « Ce général, dit-il, trouvant un maître d'école qui n'avait rien des ouvrages d'Homère, ne put s'empêcher de lui donner un soufflet; et il le traita d'ignorant et d'homme qui ne pouvait faire que d'ignorants écoliers. »

Mais en général on lit pour lire, non pour s'instruire. Est-on plus savant ou plus sage après avoir dévoré toute une bibliothèque? Trop souvent, hélas! vos livres vous laissent avec votre ignorance et vos vices. C'est qu'en lisant tout, on brouille tout[1]. C'est un chaos affreux dans l'esprit; on a tout vu, tout parcouru, tout examiné, tout appris; on parlera de tout et sur tout à propos de tout; mais au fond on ne sait rien, parce qu'on n'a rien approfondi. On a cru lire, mais on a mal lu. Ceux-là seuls qui savent bien lire, mériteraient d'avoir des bibliothèques.

Lire sans revenir sur ce qu'on a lu[2], c'est perdre son temps, c'est en quelque sorte travailler pour devenir ignorant. En grammaire comme en littérature, dans les sciences comme dans les arts, un seul livre médité est l'unique moyen de se rendre compte de sa pensée, et même de penser véritablement. C'est ce qui

1 « *Lectio omnis generis voluminum habet aliquid vagum et instabile. Paucis libris immorari et innutriri oportet, si verbis aliquid trahere quod in animo fideliter hæreat. Lectio certa prodest, varia delectat. Qui vult pervenire quò destinavit, unam sequatur viam, non per plures vagetur.* » (Sénèque.)

2 « *Plinius major libros legens, adnotabat excerpebatque. Nihil enim legit, quod non excerperet.* » (Pline). — On sait que Napoléon analysait tout ce qu'il lisait.

faisait dire à un grand docteur : *Timeo hominem unius libri.*

Jamais le choix des livres n'a été plus difficile qu'il ne l'est aujourd'hui. L'abus de la presse, de la littérature, je dirais même l'abus de l'intelligence, a été porté jusqu'à la démence.

La fausse philosophie, nous l'avons déjà dit, nouvelle harpie, a souillé tout ce qu'elle a touché de ses griffes. Elle s'est introduite partout; on dirait que l'on n'a pas écrit pour instruire, mais pour tromper. Rien n'est plus commun que les écrivains, rien n'est plus rare que les penseurs consciencieux.

Les ouvrages des auteurs les plus estimés, peuvent être en grande partie, inutiles à tel ou tel professeur dont la bibliothèque doit être *particulièrement* relative à ce qu'il enseigne. Vous aimez beaucoup Fénelon dont la plume n'a écrit que des chefs-d'œuvre; mais à quoi vous servirait, à vous professeur de grammaire, toute sa correspondance avec madame Guyon? Bossuet est un génie sans doute; mais vous n'avez que faire de son *Traité d'Anatomie* et de ses *Lettres contre Fénelon sur le Quiétisme.* On ne saurait pourtant nier que ce ne soient d'excellents écrits; mais ils ne peuvent rien servir à celui qui ne veut et ne doit enseigner que le latin ou le grec. Je ne lis pas Corneille, Racine, Molière, etc., parce que je ne dois pas, dans telle classe, nourrir mes élèves du suc que j'aurai extrait de ces poëtes; j'en ferai au contraire mes délices, si je dois donner des leçons de littérature.

Je me garderai donc bien de surcharger les rayons

de ma bibliothèque des œuvres complètes d'un auteur, quand la moitié de ces œuvres-là ne serviront qu'à remplir quelques vides. Ne tenez pas tant à la quantité, tenez à la qualité. On n'est que distrait inutilement par un très-grand nombre de lectures, a dit un ancien[1]. Il a dit vrai. Ayez-en ce qu'il vous faut, qu'ils soient bons[2], c'est-à-dire qu'ils traitent bien des matières que vous êtes chargé d'enseigner. Consultez-les souvent : il faut si longtemps pour voir toutes les forces d'un sujet et pour approfondir une question!

Votre bibliothèque sera bien vite complète sans être volumineuse : car les bons livres sont plus rares qu'on ne pense. Quand on réunirait tout ce que les hommes ont écrit de mieux sur les matières les plus importantes, on n'aurait pas trois cents volumes, a dit un auteur moderne[1]. De ces trois cents volumes, retranchez tous ceux qui ne sont ni utiles, ni nécessaires à un professeur : il en restera bien peu, mais ce qui restera, sera de choix. Or, ici, le choix est tout.

[1] « *Librorum inopiam quereris. Non refert quàm multos habeas, sed quàm bonos. Distrahit animum librorum multitudo.* » (Sénèque.)

[2] « *Probatos itaque libros semper lege; et si quando ad alios divertere libuerit, ad priores redi.* » (Sénèque.)

[3] M. de Maistre. Je ne sais si je cite ses propres paroles.

§ III.

Sur la composition d'une bibliothèque.

Voici à peu près, selon nous, quels devraient être *les livres de fond* de la bibliothèque d'une maison d'éducation, où l'on voudrait faire de bonnes études classiques :

1° Collection des classiques latins (avec notes et commentaires), traduction française ou italienne en regard ;

2° Collection des classiques grecs (avec notes et commentaires), traduction latine en regard ;

3° Collection des classiques français. (Saint François de Sales et les ouvrages de MM. de Maistre doivent en faire partie.)

4° Collection des classiques italiens.

Ajoutons à ces collections la Biographie universelle de Michaud, ou à son défaut, le Dictionnaire historique de Feller, et le Dictionnaire historique et géographique de Bouillet.

Le grand Dictionnaire latin de Robert-Etienne ou mieux encore celui de Facciolati, et le Dictionnaire grec d'Henri-Etienne, seraient placés, chacun selon sa spécialité, à côté des ouvrages latins et grecs.

Le Dictionnaire des Antiquités ou l'*Antiquité dévoilée* de Montfaucon, serait un complément indispensable aux collections latine et grecque. — Il existe un Dictionnaire des synonymes latins qui est très-bien fait.

Sa place serait marquée à côté du Dictionnaire de Facciolati.

Le Dictionnaire des synonymes français de Boinvilliers, et celui de l'abbé Girard augmenté par M. Guizot, compléteraient la série des ouvrages nécessaires à un philologue jaloux de bien connaître les nuances de la langue.

Le Dictionnaire de l'Académie française doit se trouver dans toutes les bibliothèques. On pourrait mettre utilement sur le même rayon, les dictionnaires français de Laveaux, de Gattel et de Boiste.

Le Dictionnaire italien de Buttura aurait sa place naturelle à côté des classiques italiens.

Généralement, dans les bibliothèques, les grammaires complètes sont en fort petit nombre. Peut-on ne pas consulter, pour le latin, la riche et savante grammaire de MM. de Port-Royal, et pour le grec, la riche et savante grammaire de ces mêmes solitaires?

La grammaire grecque de Mathiæ, traduite de l'allemand par M. Eugène Burnouf, doit nécessairement trouver une place honorable à côté de Henri-Etienne, de Sophocle, de Platon et de Démosthène.

Pourquoi ne remplirait-on pas ce vide avec la Grammaire des Grammaires de Girault-Duvivier? Cet excellent résumé de tout ce que les Grammairiens français les plus renommés ont écrit sur la langue et sur ses difficultés, est indispensable à une maison d'éducation.

Procurez-vous la grammaire de Lemare. Malgré quelques opinions hasardées en fait de langage, et

quelques jugements un peu téméraires sur certains auteurs, on ne peut s'empêcher de reconnaître dans ce grammairien, un philologue profond, un métaphysicien habile, qui a pénétré fort avant dans la logique de la langue.

Le professeur doit citer, dans l'occasion, des exemples tirés des meilleurs auteurs français. Il a souvent besoin d'une critique raisonnée de certains passages, de certains tours de phrases qui ne paraissent pas se rapprocher beaucoup des règles grammaticales, mais qui sont cependant très-français. La grammaire de MM. Bescherelle lui épargnera la peine et l'ennui des recherches. C'est un livre qui n'est pas indispensable, mais c'est un bon livre.

Toutes ces grammaires françaises ont des rapports immédiats avec la grammaire générale. La grammaire générale de M. de Sacy fermerait donc la collection grammaticale.

Voilà pour ce qui regarde les langues et les littératures latine, grecque, française et italienne.

Mais la bibliothèque serait incomplète, si l'histoire, la géographie, les sciences et les arts, n'y avaient aucune place. Les voyages (et les romans peut-être), auraient quelques légitimes prétentions d'y entrer. Nous verrons.

L'Histoire est la sciencedes faits; la Géographie, celle des lieux,

Pour bien connaître les faits, il faut d'abord bien connaître le théâtre sur lequel ils se sont accomplis.

Nous pensons donc naturellement que la Géogra-

phie doit passer avant l'Histoire, dans les études comme dans les bibliothèques.

La Géographie de Balbi, celle de Malte-Brun et celle de Gutty, accompagnée chacune de son Atlas respectif, arrêteront nos premiers regards. Disons, en passant, que Malte-Brun, luthérien de religion, auteur très-estimable d'ailleurs, a des préjugés contre l'Eglise catholique, que le professeur ne partagera pas sans doute. Malte-Brun fut un bien savant géographe; mais la science n'éclaire pas toujours l'homme; souvent même elle rend plus épaisses les ténèbres où il est, en lui faisant considérer ses préjugés comme des opinions très-raisonnables. Elle le livre à lui-même pour le laisser tel qu'elle l'a trouvé, ou pour l'égarer à la lueur même du flambeau de sa philosophie.

Le Dictionnaire géographique de Mac-Carthy aurait aussi sa place.

Le grand Atlas de Lapie, et l'Atlas historique de Lesage, compléteraient ce qui regarde la Géographie.

L'Histoire a été traitée par bien des auteurs. Choisissez ceux qui ont une réputation méritée.

Pour l'histoire universelle, Bossuet et Ségur seront au premier rang.

L'histoire générale ancienne sera celle de Rollin. Mais en la citant, il y a peut-être certains ménagements à observer : ne portez pas le fanatisme républicain et la haine des rois aussi loin que la plupart de ces Romains dont il rapporte les faits. Sachons toujours voir le bon et le mauvais côté d'un grand caractère. Admirons ce qu'il y a de bien, mais détestons la folie. Or souvent la rai-

son outrée, ou la grandeur d'âme portée trop loin, en est une véritable.

L'histoire générale du Bas-Empire, continuant la chaîne qui nous amènerait tout près du moyen âge, serait celle de Le Beau. Défiez-vous néanmoins de l'esprit par trop philosophique quelquefois de cet historien. Que le lecteur soit juge lui-même et des opinions de l'écrivain, et des faits, et de leurs conséquences. S'il en est autrement, il ne pourra apprendre à connaître les hommes. « Si le jugement de l'auteur le guide sans cesse, il ne sait rien voir que par l'œil d'un autre, et quand cet œil lui manque, il ne voit plus rien[1]. »

L'histoire générale moderne, c'est l'histoire non-seulement de l'Europe, mais du monde entier. Le génie des événements a passé l'étroit espace des mers, et est allé, à l'ombre du pavillon de Collomb, à travers les Océans, porter la civilisation, la paix, la lumière, le feu ou la guerre dans les immenses contrées du Nouveau-Monde. A qui sera-t-il donné de faire de tant d'histoires particulières une seule histoire générale? Qui fera de tant de trophées, un seul trophée? Je ne sais. Mais en attendant, procurez-vous les histoires modernes de France, depuis François Ier; d'Autriche et d'Espagne, depuis Charles-Quint, roi et empereur, *sur les Etats duquel le soleil ne se couchait pas;* celles de l'Angleterre, depuis Elisabeth ou Cromvell, et de Russie, depuis Pierre-le-Grand.

Toutes les histoires particulières des Etats secon-

[1] J.-J. Roussseau.

daires, se trouvant jointes à celles-là plus ou moins directement, on aurait ainsi ce que l'on pourrait désirer pour se faire une idée exacte de l'histoire générale des temps modernes.

Quant à l'histoire particulière de tel ou tel Etat, attachez-vous de préférence à celle qui doit le plus vous intéresser. Ainsi l'histoire de la Maison Royale de Savoie et celle des Etats-Sardes formeraient quelques volumes magnifiquement reliés dans le plus bel endroit de votre bibliothèque.

La Chronologie serait représentée par le livre connu sous le titre de : *Art de vérifier les dates.*

Les sciences brillent aujourd'hui d'un trop vif éclat pour être rejetées dans le coin le plus obscur de la salle. M. Beudan nous dirait ce que ses recherches et ses expériences lui ont appris sur la physique; M. Dumas ce qu'il sait de la chimie; M. Arago nous apprendrait, de concert avec Herschell, Cassini, Newton, Copernic, le mouvement des astres; M. Poisson nous jetterait dans les profondeurs des Mathématiques.

L'histoire naturelle et ses différentes branches, la zoologie, l'ornithologie, l'ichthiologie, la botanique, la minéralogie, et la géologie, seraient représentées par le *Dictionnaire général d'histoire naturelle.*

Le Dictionnaire des arts et métiers compléterait la série des dictionnaires, toujours en trop petit nombre dans les bibliothèques.

On pourrait cependant y ajouter encore le Dictionnaire des Etymologies, quoique moins important.

L'histoire des voyages et celle des naufrages jette-

raient sans doute quelque lumière sur l'histoire naturelle et sur la géographie. Plusieurs rayons leur seraient donc consacrés.

Où placerions-nous les romans? Les romans proprement dits, nulle part; les romans historiques, nulle part encore.

Quelque fière de ses droits que soit la Jurisprudence et quelque importante qu'elle paraisse aux yeux de tout le monde, je ne voudrais d'elle que les Codes du roi Charles-Albert, tels qu'ils ont été publiés. Je leur donnerais pour complément le Code des Législations comparées. Il y a toujours à gagner par la comparaison et le rapprochement.

Cependant, les œuvres de Pothier, de Domat et du président Favre seraient bien accueillies; il y aurait assurément une bonne et belle place réservée à ces Jurisconsultes. On ne saurait être trop poli envers ces hommes-là.

Tels seraient à peu près les ouvrages fondamentaux de notre bibliothèque.

Ainsi composée, elle serait en harmonie avec le plan d'étude développé plus haut. Car nous ne concevons pas un plan d'études bien arrêté, sans avoir aucun ouvrage à mettre entre les mains du professeur, pour qu'il puisse en remplir les conditions; comme aussi, nous ne concevons pas une belle bibliothèque, sans avoir un plan d'études bien déterminé.

Cependant, nous avons vu des maisons d'éducation qui avaient la prétention d'être très-bien dirigées et qui

passaient pour l'être, où il n'y avait ni plan d'études, ni bibliothèque : moyen bien sûr de n'être critiqué ni sur l'un, ni sur l'autre.

Mais (c'est vraiment incroyable !) ces maisons d'éducation n'avaient pas même les ouvrages sur la religion, les plus importants et les plus indispensables. Les OEuvres de Bossuet et de Fénelon, par exemple, la Bible de Vence, Bergier, l'histoire de l'Eglise par Fleury, doivent orner les rayons de la bibliothèque de tout Etablissement où l'on forme les jeunes gens à la religion et à la vertu. Ce sont-là les premiers ouvrages qu'il faut se procurer, si l'on veut être d'accord avec sa conscience, et avec le règlement Royal qui prescrit l'enseignement de la Doctrine chrétienne. Or, la Doctrine chrétienne n'est pas innée; elle s'apprend, on l'enseigne. On ne peut donc convenablement l'enseigner, si l'on n'a pas les ouvrages de ceux qui s'en sont le plus occupés. La Doctrine chrétienne est une science immense; elle embrasse les temps anciens et les temps modernes : elle ne date pas de dix-huit cents ans seulement, mais de l'origine du monde. Vous ne la comprendrez jamais bien, si vous ne remontez jusque-là.

§ IV.

Bibliothèque de l'instituteur communal. — Serait-elle obligatoire?

On ne peut pas, raisonnablement, supposer l'établissement d'une Ecole Normale primaire, sans supposer aussi l'établissement d'une petite bibliothèque à l'usage de l'instituteur communal.

Les Ecoles se divisant en Ecoles de premier degré et en Ecoles de second degré, il y aurait ainsi naturellement deux sortes de bibliothèques, ou plutôt, il n'y en aurait qu'une, mais elle serait divisée en deux séries de livres qui seraient en rapport avec les objets d'enseignement de chacun des degrés.

Cette bibliothèque serait bien moins nombreuse que celle d'un Etablissement royal d'instruction publique.

En parcourant le programme de l'Ecole Normale primaire, on verra à peu près de quels ouvrages elle devrait être composée[1].

Les ouvrages didactiques et pédagogiques feraient le principal mérite d'une bibliothèque à l'usage de l'instituteur communal. Le nombre des volumes serait assez borné et le prix assez peu élevé.

Des règlements spéciaux approuvés par la Réforme, détermineraient le mode d'inspection, de renouvellement, et l'époque de révision de chaque bibliothèque.

[1] Voir note XLIV.

Les inspecteurs seraient désignés nommément sur le *Calendarium* de chaque année scholaire, lesquels pourraient être, pour les Ecoles Royales, le Préfet des Etudes, le Délégué de la Réforme et le Syndic; pour les communes, le curé ou le Recteur, le Syndic ou l'instituteur.

Procès-verbal serait dressé de la visite, de l'état, etc., de la bibliothèque.

Une copie de ce procès-verbal resterait aux archives de l'Etablissement, l'autre serait envoyée à la Réforme.

M. le Réformateur, dans ses visites, jetterait un coup d'œil sur toutes les bibliothèques des Etablissements qui se trouveraient sur son passage.

Les ouvrages fondamentaux et nécessaires, en grammaire, en littérature, en géographie, en histoire, dont le nombre pourrait être limité, seraient toujours désignés sur le *Calendarium* et exigés par la Réforme. Un ouvrage important ne pourrait être reçu dans une bibliothèque, sans qu'il le fût dans les autres.

Quant aux ouvrages d'une importance secondaire, qui traitent des matières qui ont des rapports plus ou moins directs avec les objets fondamentaux de l'enseignement, pleine liberté de s'en procurer, pourvu qu'ils soient tous bons, c'est-à-dire méthodiques, lucides et bien écrits.

Ces bibliothèques seraient-elles obligatoires pour l'école communale et pour tout établissement public d'instruction?

Une bibliothèque serait sans doute très-utile à une école communale, sans être cependant de première né-

cessité. Quant à un Établissement public d'instruction, elle n'est pas utile seulement, mais nécessaire.

Il serait donc d'abord bien entendu qu'aucune maison d'éducation ne pourrait se former sans qu'on eût préalablement avisé au moyen d'avoir une bibliothèque; mais l'obligation d'en posséder une de suite, pourrait n'être pas imposée. On devrait seulement acheter tels ouvrages une année, tels autres ouvrages une autre année, en commençant par les plus nécessaires

Le nombre des années seraient déterminé, après lesquelles on devrait avoir *tous les ouvrages de fonds*, prescrits par la Réforme. Les livres à acheter chaque année seraient spécifiés par le règlement des bibliothèques et indiqués sur le *Calendarium*.

Ainsi après un certain temps, chaque Etablissement se trouverait bien fourni en livres, sans qu'il se fût imposé de grands sacrifices.

Dans les Ecoles Royales et dans les autres, on ferait ce qui se pratique généralement : chaque élève aurait à payer au commencement de l'année, une légère rétribution pour l'achat des livres, et l'entretien de la bibliothèque. Les pauvres, selon l'usage, ne payeraient rien.

La commune pourrait s'imposer pour celle de son Ecole. Cette bibliothèque ne devant pas être volumineuse, et ne devant pas non plus être achetée d'un seul coup, ce serait une imposition bien légère qui ne pèserait sur elle que deux ou trois ans au plus.

§ V.

Appel à la générosité pour la formation de bibliothèques. — Exemples de bienfaisance. — Noms des bienfaiteurs.

On pourrait, par différents moyens, se procurer des bibliothèques; nous ne parlerons d'aucun, seulement nous ferons un appel à la générosité.

Il est assez rare de ne voir que des gens misérables dans une commune. Celui qui est à son aise et qui meurt en laissant des biens, serait-il moins heureux s'il léguait quelque somme au public? Les héritiers seraient-ils plus pauvres, s'ils avaient à retrancher 50, 100, 200, 500 francs d'une succession dont ils vont seulement commencer à jouir? Ils ne feraient certes pas un grand sacrifice en payant un legs, selon la volonté du testateur.

Pendant la vie, il faut toujours quelques efforts pour faire le bien. La crainte de n'avoir jamais assez, le plaisir, la satisfaction et le sot orgueil de posséder plus que les autres, le désir d'être respecté,(car en général le respect et la considération sont à proportion du bien-être dont on jouit, de l'argent que l'on a ou que l'on est censé avoir), et mille autres petites causes qu'une âme bien née doit savoir mépriser, tiennent liée la bourse de celui qui voudrait peut-être, mais qui n'ose pas donner. Au lit de la mort, rien ne doit retenir. A quoi serviront le scrupule et le respect humain? Aurez-vous besoin de

votre argent quand vous serez gisant dans la tombe? Faites du bien pendant qu'il vous reste un souffle de vie; n'attendez pas que la mort vous ferme les yeux de ses doigts de glace. Vos héritiers ne vous regretteront pas moins; toute une commune, peut-être même toute une province, bénira votre mémoire.

On voit quelquefois que, le jour des funérailles d'un homme riche, on fait, à la porte de la maison, de grandes distributions de pain, de sel et même d'argent, à tous les indigents, non-seulement de la commune, mais encore à ceux des communes voisines. Ces mêmes distributions, voulues par le testateur, se répètent le jour anniversaire de la mort.

Cet usage est bon assurément; mais ne serait-il pas possible de donner un meilleur but aux intentions d'un donateur? Ces distributions ne profitent que pour un jour. Le morceau de pain mangé, le sel fondu, on ne pense plus au défunt, et le pauvre n'en est pas plus heureux le lendemain.

Changeons ce mode de faire l'aumône. L'homme ne vit pas de pain seulement. Distribuez gratuitement la parole de l'instruction par les bons livres : vous serez bien plus utiles. Que la somme que l'on alloue pour telle distribution de comestibles, soit allouée par l'achat de livres à l'usage d'une maison d'éducation, ou bien pour le mobilier de quelque établissement d'utilité publique. Vous ne dépenserez pas plus, et vos bienfaits seront plus grands et plus durables.

Voulez-vous ajouter à cette somme sans qu'il vous en coûte davantage? Au lieu de faire brûler cent cierges

autour de votre dépouille mortelle, faites-en allumer quinze ou vingt; assignez à l'instruction des pauvres la somme que vous auriez dépensé pour le reste : cela ne vous empêchera pas d'aller en paradis, et vous passerez pour tout aussi grand aux yeux de ceux que vous aurez éclairé de la lumière vivifiante de l'instruction, non de la pâle lueur de quelques flambeaux de plus le jour de votre enterrement. Il y aurait en cela du bons sens, non de la vanité, à moins que le bon sens ne soit aussi lui-même une vanité : ce qui n'est guère probable.

L'exemple a été donné. Dans plusieurs communes, de généreux citoyens se sont illustrés par des legs de ce genre. On ne vous demande pas qu'ils soient considérables. Ne resserez pas les tirans d'une bourse qui va vous échapper, pour la folle raison que vous ne pouvez donner que peu. Donnez peu, mais donnez. Mieux vaut peu que rien; d'autres feront comme vous; une somme se formera. Tous les pays n'ont pas comme la France, leur Monthyon, leur Cochin, leur Necker, leur Beaujon, leur d'Aligre, leur Richelieu, etc. Nous ne parlons pas de saint Vincent de Paule, ce bienfaiteur hors ligne: lui seul vaut tous les autres.

Mais beaucoup de petites villes et de communes ont eu des bienfaiteurs qui, pour être moins connus que ceux qui viennent d'être nommés, n'en ont pas moins laissé à la postérité une mémoire précieuse. Le bien qui se fait dans une localité retirée, est aussi cher aux hommes que celui qui se fait dans une cité populeuse, sous les yeux d'une multitude de témoins. Si

Chambéry cite avec orgueil son De Boigne, Annecy, son Eustache Chapuis, secrétaire de Charles-Quint, il y a aussi d'autres lieux qui, sans avoir eu des hommes aussi haut placés que les De Boigne et les Chapuis, se glorifient de la générosité de quelques citoyens.

Ce serait peut-être un devoir pour nous, de citer tous les noms de ceux qui, en Savoie, ont des droits à la reconnaissance publique; mais une trop longue nomenclature fatiguerait et ne prouverait rien de plus. Nous nous bornerons donc à citer quelques noms seulement.

En 1617, François Bochet, curé d'Aïse, crée le collége de Cluses. Par acte du 28 mars (même année), il légua 16,000 florins pour l'entretien de quatre régents, dont l'un était tenu de célébrer la messe tous les matins[1].

Les syndics de Cluses firent unir à cette première fondation la chapelle de N. D. de Pitié, et achetèrent la maison, le jardin et le verger attigu au collége.

En 1837, M. l'abbé Blanc, de Thyez, lègue son bien au même collége, et mérite ainsi la reconnaissance des jeunes gens dont il devient le bienfaiteur.

Quelques années auparavant, une fondation avait été faite par un pieux ecclésiastique, laquelle a pour but de faire célébrer deux messes, l'une à la rentrée des classes, pour attirer les bénédictions de Dieu sur les travaux des élèves; l'autre à la fin de l'année scholaire, pour le remercier de ses bienfaits. La mo-

[1] La révolution française nous a privés des revenus de la plupart de nos colléges. Sa main spoliatrice et sacrilége n'a pu effacer de l'histoire les noms des bienfaiteurs.

destie du donateur nous impose l'obligation de taire son nom. Mais en nous faisant l'interprète de la reconnaissance de la jeunesse de Cluses et des pères et des mères qui ne sont pas insensibles à ce que l'on fait pour leurs enfants, nous ne ferons qu'exprimer celle que notre cœur gardera éternellement à un prêtre qui fut notre supérieur et notre professeur.

M. Donat, chirurgien à Cluses, a légué sa maison, ses jardins admirablement situés sur la rivière de l'Arve, pour une école de filles. Il ne pouvait pas rendre aux familles un plus grand service. Avant cette donation, les jeunes personnes étaient exposées, pour ainsi dire, à ne savoir pas même lire. Il n'y avait, dans cette localité, ni fonds pour l'honoraire des institutrices, ni local pour tenir la classe. Le legs de M. Donat a donc enrichi la ville d'un établissement qui fera bénir à jamais sa mémoire.

Muffat-Saint-Amour (Jean-Pierre), de Mégève, général, maréchal-lieutenant des armées de S. M. I. R. d'Autriche et gouverneur de Pavie, fonda à Mégève, sa patrie, un hôpital, une petite église et un collége qu'il dota pour l'entretien de deux instituteurs, l'un pour enseigner l'écriture et la lecture, et l'autre la grammaire, etc.[1].

En 1429, lorsque Genève était sous la domination des ducs de Savoie, et que, par conséquent, cette ville faisait partie du duché, la première de ses écoles fut fondée par François de Versonnai.

[1] La plupart de ces notes sont tirées du dictionnaire de Grillet.

Jean Fraczon, mieux connu sous le nom de cardinal de Brogny, voyant sa patrie sans établissement quelconque pour les études de la jeunesse, fonda, le 23 juin 1424, dans son palais d'Avignon, un collége sous le nom de Saint-Nicolas-d'Annecy. Il ordonna qu'on y entretînt vingt-quatre étudiants, dont huit seraient originaires du diocèse de Genève, et choisis dans la châtellenie d'Annecy, huit dans les autres diocèses de Savoie, et les huit autres dans les provinces d'Arles et de Vienne. Il légua sa bibliothèque, composée de sept cents volumes (chiffre considérable pour le temps), pour l'usage de ce nouveau collége, qu'il mit sous la protection des rois de France, du parlement de Toulouse, des comtes et des conseils de Savoie.

Eustache Chapuis, que nous avons déjà nommé, fonda deux colléges : l'un à Louvain, en 1549, le collége de Savoie, afin que les théologiens qui se seraient formés dans la célèbre université de cette ville, pussent venir défendre les principes de l'Église catholique dans le diocèse de Genève; l'autre à Annecy, la même année. Par son testament, du 13 décembre 1551, il lui assigna la dotation de 2500 écus de France.

De Mirebel, par testament du 3 décembre 1644, légua au chapitre et au conseil de Sallanches, toute son hoirie pour être employée en œuvres d'utilité publique; une partie des revenus fut assignée pour l'honoraire des régents de Cinquième et de Quatrième. Ils prirent possession du collége l'année suivante.

Fontaine, de Magland, par testament du 19 juin 1676,

fonda, à Thônes, une régence de grammaire et une chaire de Rhétorique.

Cet établissement fut augmenté par le plébain Jean-Baptiste Marin, qui, le 28 août 1749, donna un revenu suffisant pour l'entretien de deux autres régents de grammaire. Il fonda encore une école pour les filles, et assigna des fonds pour loger et nourrir douze pauvres étudiants de la campagne.

A Evian, le collége fut fondé, en 1574, par Pierre-Jérôme de Lambert, chanoine de Genève et abbé de Saint-Jean-d'Aulps, qui assigna cent écus d'or annuels de revenu pour l'entretien des régents de grammaire. La chaire de philosophie y fut établie par les soins de l'avocat François Chessel et de Noël Soudan, en 1740.

MM. Bognier et Moris ont fait de grandes libéralités en faveur des pauvres et du séminaire de Moutiers. Bognier a donné, lui seul, 30,000 livres aux pauvres.

Nicolas Saillot, devenu riche en commerçant à Vienne en Autriche, fonda une école pour les paysans, à Araches (1706), et la dota de 10,000 florins.

Claude Nicolas Poncet, aussi d'Araches, enrichi aussi de la même manière, vers le milieu du siècle passé, assigna 40,000 flor. en institutions avantageuses à sa patrie.

Les Allues, en Tarentaise, sont une commune très-populeuse. La plupart des habitants émigrent. On en compte un grand nombre à Paris, où ils exercent généralement la profession de commissionnaires; plusieurs ne savent ni lire ni écrire. Ils se sont tous réunis en avril 1841, et ont formé par souscription un fonds annuel pour l'entretien d'un régent dans leur commune. Ils se

sont engagés solidairement, par acte fait en l'étude de Me Ducros, avocat à Paris, dont la copie a été envoyée à Turin, pour être appouvée par le Roi. S. M. Charles-Albert a fait droit à leur louable demande en autorisant, aux Allues, une école primaire où l'en enseignera tous les objets mentionnés dans l'acte. Si cette école est dirigée dans la vue et selon les intentions des fondateurs, elle deviendra un modèle d'écoles primaires pour la Savoie.

L'avocat Guy, de Chambéry, a fondé en Savoie un prix de peinture et de poésie.

Macroz, de Saint Jean-de-Maurienne, astronome, a légué, en mourant, sa fortune à la ville de Chambéry, pour y fonder une école de dessin linéaire.

Nous ne poursuivrons pas cette liste.

Il est peu de villes, peu de bourgs, peu de communes qui n'aient pas quelques bienfaiteurs à citer. Voilà de bons exemples, profitons-en.

Mais avant de mettre fin à la tâche que je me suis imposée, je dois répondre au reproche que l'on va me faire, pour n'avoir pas commencé cette nomenclature par les augustes noms de la Royale Maison de Savoie.

Je n'ai pas cru nécessaire de mentionner des établissements que la reconnaissance publique doit à la munificence de nos Rois. Compterions-nous tant de généreux bienfaiteurs, si l'exemple n'était venu de haut? *Facere rectè cives suos princeps optimus faciendo docet, et licet sit imperio maximus exemplis major est*[1].

[1] Velleius Paterculus.

Pourquoi, au reste, voudrait-on que je me servisse du fragile instrument de la plume pour mettre sous les yeux du lecteur des noms que tous mes concitoyens révèrent et bénissent? Jaloux du bonheur de leurs sujets, les Princes de la Maison de Savoie ne cherchent point à « graver sur le bronze la mémoire de leurs bienfaits, pour le transmettre à la postérité; le temps l'effacerait: ce qui est écrit dans les cœurs ne s'efface jamais[1]. »

[1] Bossuet.

NOTES.

NOTES.

Note I, page 7.

« Dans le midi de l'Europe, l'instruction primaire est rare et défectueuse, dit l'Encyclopédie des gens du monde. Elle est très-négligée dans les Etats de l'Eglise, malgré le grand nombre de prêtres et de moines qui pourraient s'en occuper. »

Malte-Brun, dans sa géographie, parle des Etats de l'Eglise avec autant d'ignorance. Il ajoute le mépris. Les savants qui devraient n'avoir aucun préjugé, en seront-ils donc les esclaves malgré eux? Répondons aux uns et aux autres.

« Il serait injuste de croire que la culture de l'esprit soit négligée à Naples; d'abord l'instruction publique est aussi bien organisée qu'en France. L'Université de Naples a cinq facultés, les mêmes que les nôtres, dont les cours sont suivis par quinze cent étudiants, et qui confèrent les mêmes grades; après l'Université viennent cinq lycées et douze colléges royaux, répartis entre les provinces qui distribuent l'instruction secondaire à deux degrés; quarante-deux écoles de troisième ordre donnent ce qu'on appelle en France l'enseignement primaire supérieur, et il est de principe qu'il y ait par commune au moins une école primaire proprement dite. Les établissements particuliers sont plus facilement autorisés qu'en France. Les Jésuites, qui avaient été expulsés par Charles III, sont rentrés et ont élevé plusieurs maisons d'éducation. Le clergé n'a pas envahi pour cela l'enseignement, et quoique le président du conseil royal soit habituellement un ecclésiastique, e gouvernement n'en a pas moins conservé la haute main sur la direc- ion des étudiants. Quoi qu'il en soit, grâce à cette multiplicité de moyens, l'instruction se généralise dans ce royaume, le peuple surtout sort de son ignorance héréditaire, et il y paraît au même signe qu'en France, c'est-à-dire au nombre de jeunes-gens nés des classes inférieures qui aspirent à entrer dans les carrières libérales. (*Revue des Deux-Mondes*. — Paris, février 1842. 4e livrais.)

Dans les Etats de l'Eglise « les campagnes, les villes sont abondamment pourvues des moyens d'instruction appropriés aux besoins de leurs populations, et dans chaque commune rurale, il existe au moins une école primaire tenue, soit par un maître à ses frais, soit par des ecrlésiastiques séculiers ou des corporations religieuses. Je me bornerai ici à rendre compte de celles de Rome, que j'ai attentivement examinées, et dont je peux parler avec connaissance de cause.

« La ville pontificale possède 374 écoles primaires, employant 492 maîtres ou maîtresses et recevant 15,000 élèves des deux sexes [1].

« Toutes les écoles élémentaires sont, dans les provinces, sous la direction des évêques, et, à Rome, dépendantes du cardinal-vicaire, excepté cependant celles tenues par des réguliers des deux sexes, placées sous l'inspection du prélat grand-aumônier. Des délégués les visitent ordinairement au nom de ces dignitaires. . . . . .

. . . . . .

« Il y a dans les Etats Romains 7 universités et 15 colléges.

« Les universités sont celles de Rome, de Bologna, de Perugia, de Comerino, Fermo, Ferrara, Macerata.

« Les colléges sont ceux de Rome (il y en a 4), d'Ascoli, Benevento, Civita-Vecchia, Civita-Castellana, Ferrara, Ancona, Rieti, Poleto, Tivoli, Urbino, Rimino.» (Fulchiron, *Voy. dans l'Italie mérid.*, 1843.)

Note II, page 21.

Les pensées suivantes de Mgr Guillon, évêque de Maroc, sur l'éloquence, ne seront pas déplacées ici :

« Dominante au sénat, au forum, dans les assemblées publiques, l'éloquence s'était arrêtée au seuil des temples païens. Qu'eût-elle fait dans leur enceinte ? Quels philosophes, quels magistrats, quels pères de famille auraient osé donner des leçons de tempérance, de chasteté, de sainteté de mœurs aux pieds d'un autel érigé à Bacchus, à Vénus, à un Jupiter incestueux et parricide !

« L'éloquence était tout humaine ; et, quoiqu'elle se vantât par l'organe de l'orateur romain « d'être une semence du ciel, un rayon émané du foyer de l'éternelle lumière, qui élevait dans une région supérieure ceux qui avaient le bonheur d'y exceller, et semblait les

[1] Rome compte 158,000 habitants ; Paris en contient 900,000. Pour qu'il y eût parité proportionnelle, il faudrait que les écoles de Paris comptassent 90,000 écoliers. Pourrait-on les y compter ?

rapprocher des célestes intelligences (Cic., *de Orat.*, liv. 3, ch. 50),» n'ayant rien de divin, ni dans son objet, ni dans ses motifs, sans alliance intime avec la religion, elle enchaînait à la terre et l'orateur et ceux qui l'écoutaient.

« L'éloquence, bannie du capitole, s'est réfugiée dans les écrits de nos premiers docteurs chrétiens. Saint Ignace d'Antioche, allant au martyre comme à une fête nuptiale, semait sur sa route ses admirables épîtres. Le génie de saint Cyprien venge Carthage de ses antiques défaites, et déjà l'Eglise d'Afrique s'est placée, par l'éclat des talents comme des vertus, au rang des premières Églises du monde. Vous ne lisez pas telle page des livres de Tertullien contre Marcion, des Prescriptions, de l'Apologétique, sur les spectacles, etc., sans croire entendre l'éloquent Bossuet qui l'a si heureusement imité. Saint Irénée, saint Justin, martyr, Clément d'Alexandrie, Origène, étonnaient le monde savant par leurs travaux et leur érudition.

« L'avocat Minucius-Félix rappelait, par son plaidoyer en faveur du Christ, l'éloquence des orateurs du forum; Hermias, tout l'esprit de Lucien par l'excellente plaisanterie répandue à pleines mains dans sa réfutation des philosophes; Lactance méritait d'être appelé le Cicéron chrétien. »

Note III, page 29.

« La foi est le flambeau de la vie; c'est elle qui anoblit l'homme, qui le tire de la fange des intérêts matériels pour l'élever jusqu'aux cieux, où elle lui montre sa patrie; c'est elle qui, rattachant notre existence terrestre à une existence future, nous empêche de placer ici-bas toutes nos espérances, et de trouver tout notre bonheur dans la satisfaction de nos besoins personnels. » (Mme Necker de Saussure.)

Note IV, page 30.

« L'enseignement religieux ne saurait être borné à de simples exercices de piété et de dévotion, et à l'instruction jugée nécessaire pour être admis à la communion; l'état actuel de la société, le besoin généralement senti d'une croyance ferme et éclairée, font une obligation stricte de donner à l'enseignement religieux l'étendue et la solidité que comporte l'âge des élèves du collége. Ceux qui lisent Virgile, Horace, Tacite et Cicéron doivent être en état de lire, de comprendre et de sentir les leçons sublimes de l'Evangile. » (M. Cousin.)

Note V, page 34.

« L'âme est naturellement religieuse : ce fait, qui se montre en relief dans les annales du genre humain, peut se manifester dès la tendre enfance; mais l'éducation doit le mettre au grand jour, et c'est là sa tâche la plus importante. » (Mme Necker de Saussure.)

Note VI, page 35.

« Dans son acception la plus large, le terme d'*histoire* s'applique à tous les faits qui tombent dans le domaine de l'expérience; *rerum cognitio præsentium*, a dit Varius Flaccus; le présent et le passé, tous les phénomènes qui se produisent dans l'espace, tous les changements qui s'opèrent successivement, chronologiquement, sont du ressort de l'histoire ainsi comprise. Mais, dans un sens plus restreint, l'histoire n'est que le récit des faits accomplis par l'homme; elle raconte le passé du genre humain.

« En restreignant ainsi le sens qu'il faut attacher au mot histoire, en cherchant à circonscrire le champ de ses recherches et de ses travaux, la vaste étendue de cette science n'apparaît que d'une manière plus éclatante. Le récit des faits relatifs au genre humain, ce qu'ont accompli dans le long cours des siècles toutes les races qui se sont succédé sur la surface du globe; de leurs grandeurs et de leurs misères, de leurs haines et de leurs jalousies, de leurs désirs et de leurs déceptions; des longs orages qui les agitèrent, divisèrent, bouleversèrent, des calmes passagers qui leur ont permis de reprendre haleine; le tableau de leur enfance et de leur vieillesse, de leur jeunesse et de leur âge mûr, quelle immense étude! quel tableau à perte de vue!

« L'histoire est le grand livre où sont inscrits les noms qui, à des tributs divers, réclament l'immortalité. On a beau faire plus ou moins, tout y rentre, tout ce qui est du domaine de l'homme : les lois, les institutions, les mœurs, les croyances, les dogmes, les arts, les sciences, les lettres, le commerce, les métiers; car toutes ces manifestations de l'intelligence et du savoir humains, ont déterminé une série d'actions, ont exercé une influence salutaire ou nuisible, ostensible ou latente, sur la marche des choses qui constituent le domaine de l'histoire.

« Au-dessous de l'histoire *universelle*, se rangent l'histoire *spéciale* et l'histoire *particulière*.

« L'histoire *spéciale* s'empare d'un seul peuple, d'un seul empire ; elle isole son sujet autant que possible, mais sans négliger les peuples, les États qui ont été en contact avec l'État dont elle traite; elle prend ce dernier à son berceau et le conduit, à travers toutes les phases de son développement, de sa grandeur, de son déclin et de sa chute, s'il a déjà disparu de la scène du monde.

« A l'histoire *particulière* est réservé le soin d'écrire plus minutieusement telle période mémorable, tel événement glorieux ou funeste, tel siècle pacifique ou guerrier, la Réforme, la Ligue, la Fronde, etc. »

Note VII, page 39.

« Que penser d'un homme qui, pénétrant dans un parterre émaillé de fleurs plus ou moins belles, aux nuances les plus variées, aux parfums les plus odoriférants, en choisirait parmi elles quelques-unes aux couleurs sombres, d'une odeur fétide et repoussante, et viendrait dire : Jugez de ce parterre par ces fleurs que j'en rapporte. Que diriez-vous encore de cet autre qui, voyageant dans une contrée lointaine, dont les habitants seraient plus ou moins beaux, plus ou moins bien faits, en ramènerait plusieurs d'une nature exceptionnelle, les uns borgnes ou boiteux, les autres rachitiques, difformes et bargneux, et dirait : Jugez de ces peuples par ces monstres qui en sont sortis. Eh bien ! pensez-vous que ces deux hommes seraient capables de donner, l'un une juste idée des fleurs du parterre qu'il aurait parcouru; l'autre, des hommes du pays qu'il aurait visité ?

« L'histoire de ces deux hommes est absolument celle de nos auteurs modernes en général.

« L'imagination ardente de quelques-uns, la vaste conception des autres, trouveraient d'abondantes matières pour écrire des pages variées et retracer des peintures gracieuses et fidèles, soit en embrassant de leurs regards profonds les temps passés, soit en les faisant planer sur l'époque actuelle; mais par inclination ou par cynisme, ils ne s'étudient qu'à pénétrer dans les sentiers les plus fangeux des différentes sociétés qu'ils parcourent; il y découvrent l'adultère et le parricide, l'inceste et la vengeance, la trahison et la férocité, et les montran ensuite à la face du monde, ils s'écrient, les uns : Voilà les mœurs des siècles passés; les autres, voilà les mœurs du siècle présent!

« Et ceux qui les écoutent parler ainsi avec cette voix puissante de leur génie, doutent bientôt de la vertu pour croire au crime; à ce doute succède la déception; à la déception, le cynisme; et alors Satan voyant

son but atteint, se félicite des instruments dont il s'est servi pour accomplir son œuvre. »

Note VIII, page 42.

La sécheresse que présente l'étude de la chronologie fait qu'on a longtemps négligé les avantages réels qu'elle offre, et l'on serait peut-être encore à s'y livrer, si l'on n'avait reconnu de quelle importance elle est pour obtenir une exacte connaissance de l'histoire. En effet, pour nous servir des paroles de Bossuet, « si l'on n'apprend à distinguer les temps, on représentera les hommes sous la loi de nature et sous la loi écrite tels qu'ils étaient sous la loi évangélique ; on parlera des Perses vaincus sous Alexandre comme on parle des Perses victorieux sous Cyrus ; on fera la Grèce aussi libre du temps de Philippe, que du temps de Thémistocles ; le peuple romain, aussi fier sous les empereurs que sous les consuls ; l'Eglise, aussi tranquille sous Dioclétien que sous Constantin, et la France, agitée de guerres civiles du temps de Charles IX et de Henri III, aussi puissante que du temps de Louis XIV. » (Bossuet, *Discours sur l'hist. univers.*)

C'est pour éviter cette confusion qu'on s'est appliqué, depuis près de trois siècles, à rechercher avec tant d'exactitude les années, les mois et souvent même les jours où ont eu lieu les plus grands événements.

Note IX, page 49.

« En général, toute l'administration de l'instruction publique en Saxe-Veimar est ecclésiastique. Quand le protestantisme détruisit le catholicisme, il le remplaça dans tous ses priviléges et dans toute sa puissance..... Le clergé s'est constamment montré zélé, passionné même pour l'instruction publique. En revanche, les laïcs ont une déférence naturelle pour l'autorité ecclésiastique. Une mutuelle confiance, enracinée dans les mœurs, met à la fois la religion sous la protection des lumières, et les lumières sous celle de la religion. » (M Cousin, 2e lettre. Saxe-Veimar.)

Note X, page 54.

Locke, dans ses *Pensées sur l'éducation*, recommande la tenue des livres aux gentilshommes anglais. Cette recommandation peut s'appliquer aux gens de nos campagnes.

« Quoique selon toutes les apparences, dit-il, cette connaissance (la tenue des livres) ne soit pas nécessaire à un gentilhomme pour acquérir du bien, cependant il n'y a peut-être rien qui contribue davantage à lui faire conserver ce qu'il possède. On voit rarement qu'une personne qui tient compte de ses revenus et de sa dépense, et qui, par exemple, a toujours devant les yeux l'état de ses affaires domestiques, les laisse aller en ruine. Mais je suis assuré que, pour n'avoir pas le soin ou l'adresse de tenir les comptes exacts, bien des gens se trouvent mal dans leurs affaires avant que de s'en apercevoir, ou les laissent dépérir de plus en plus, lorsqu'une fois le désordre a commencé de s'y mettre. Je conseillerais donc à toute personne de bonne maison d'apprendre exactement à tenir les livres de compte, et de ne pas se mettre dans l'esprit que cela ne les regarde point, sous prétexte que c'est parmi les marchands que cet art a pris naissance, et que c'est parmi eux qu'il est principalement en usage. »

(*Traduction de Thuret.*)

Note XI, page 69.

Notre programme paraîtra peut-être trop chargé à bien des lecteurs; mais après tout, nous ne voyons pas pourquoi nous ne mettrions pas en pratique, dans notre Ecole Normale, ce que les Frères exécutent eux-mêmes avec leurs jeunes élèves, et ce qui se fait tous les jours dans les écoles de la Saxe-Weimar et de la Saxe-Royale, de la Prusse et de presque toute l'Allemagne? Voici le programme des Frères.

ENSEIGNEMENT ÉLÉMENTAIRE.

1° La Religion.
2° La Lecture.
3° L'Écriture.
4° Le français { la Grammaire. l'Orthographe. l'Analyse grammaticale.
5° Les premières notions du Style épistolaire.
6° L'Histoire sainte.
7° Quelques notions sur l'histoire de France.
8° La Géographie.
9° L'Arithmétique jusqu'aux fractions inclusivement.
10° Les premiers principes du Dessin linéaire, du Dessin de la figure et de la Musique vocale.

ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR.

Cet Enseignement comprend le développement des spécialités mentionnées ci-dessus ; plus celles qui suivent :

1° La Grammaire générale.
2° L'Analyse logique.
3° La Littérature française, comprenant des notions de style et de Rhétorique.
4° Le Style épistolaire.
5° Des notions de Logique.
6° L'Histoire { sainte. ancienne. romaine. du moyen-âge. moderne. de France.
7° La Mythologie.
8° La Géographie historique, politique et commerciale.
9° Des notions d'Astronomie.
10° L'Arithmétique.
11° L'Algèbre.
12° La Géométrie.
13° La Trigonométrie.
14° L'Arpentage.
15° La Levée des plans.
16° Le Dessin { linéaire. d'architecture. académique. de l'ornement. du paysage. du lavis.
17° La Tenue des livres, partie simple, partie double.
18° Des notions d'Histoire naturelle.
19° Des notions de Physique.
20° Des notions de Chimie.
21° La Musique vocale.
22° Un cours de Législation usuelle élémentaire.

Voici maintenant le programme des Écoles d'Allemagne :

Dans le duché de Saxe-Veimar, on communique aux enfants comme exemples calligraphiques, des modèles de quittance, de certificats, d'annonces officielles, de liquidations, de quittances de contrats, etc., etc. En outre, le maître leur donne des instructions sur la manière de confectionner ces sortes d'écrits, et les exerce en leur en donnant à composer eux-mêmes sans modèles. Telle est la nature des devoirs qu'on leur donne à faire.

Dans la Saxe-Royale, l'enseignement des écoles comprend, comme partout, la lecture, l'écriture, le calcul, les connaissances généralement utiles, par exemple, un peu d'histoire naturelle avec des gravures, un peu de physique pour tout ce qui regarde les phénomènes les plus communs de la nature, un peu de géographie du pays, un peu d'histoire nationale, etc. Dans toutes les classes, la religion est enseignée avec le plus grand soin.

Voici quels sont généralement en Allemagne et particulièrement en Prusse, les objets d'une école élémentaire. On peut comparer ce programme avec celui que nous avons présenté et avec celui des Frères.

1° L'instruction religieuse pour former le moral des enfants, suivant les vérités positives du christianisme ;

2° La langue allemande et, dans les pays de langue étrangère, la langue du pays en même temps que la langue allemande ;

3° Les éléments de la géométrie, et en même temps les principes généraux du dessin ;

4° Le calcul et l'arithmétique pratique ;

5° Les éléments de la physique, de la géographie, de l'histoire générale, et particulièrement de celle de son propre pays. On doit s'arranger pour reproduire fréquemment ces connaissances, à l'occasion des leçons d'écriture et de lecture, indépendamment du cours particulier qui est fait partout sur ces matières autant que possible.

6° Le chant pour développer la voix des enfants, élever leur âme, perfectionner et ennoblir les chants populaires et les chants d'église ;

7° L'écriture et les exercices gymnastiques qui fortifient tous nos sens et surtout celui de la vue ;

8° Les travaux manuels les plus simples, et quelques instructions sur les travaux de la campagne, suivant l'industrie de chaque pays.

L'enseignement de la religion, de la lecture, de l'écriture, du calcul et du chant, est partout de rigueur. Ne sont considérées comme écoles élémentaires complètes, que celles qui remplissent le programme entier qui vient d'être déterminé.

Note XII, page 84.

Ainsi la confirmation, en Danemark, est à la fois un acte politique et religieux, comme le remarque M. Em. de Girardin.

Si, à l'époque fixée pour recevoir la confirmation (de 16 à 18 ans), le jeune homme n'est pas suffisamment instruit, on lui accorde un délai ; s'il est trop ignorant, les autorités font faire une enquête pour reconnaître si l'ignorance du jeune homme provient de son incapacité ou de la négligence des parents à lui faire suivre les écoles.

Si son ignorance provient de son incapacité, on en réfère à un conseil supérieur qui décide si on doit passer outre et autoriser la confirmation ou la refuser. La confirmation est refusée lorsque l'individu est reconnu idiot, et dès lors il reste en tutelle sa vie durant.

Si son ignorance provient de la négligence des parents, ceux-ci sont mis à l'amende, et l'on accorde un délai au jeune homme.

Le nouveau roi de Danemark, continuant l'œuvre de son père, qui avait fait établir dans tous les villages du royaume, des écoles primaires, vient d'ordonner qu'il sera établi successivement dans tous les villages ayant plus de trois cents habitants, une école de haut enseignement

spécialement destinée aux paysans, et où seront enseignées la théorie de l'agriculture, l'histoire naturelle, la botanique, la chimie, la médecine vétérinaire et les autres sciences qui se rattachent directement à l'exploitation des terres.

Note XIII, page 98.

C'est ainsi qu'a commencé le célèbre abbé Haüi. Lhomond prenait souvent plaisir à botaniser en se promenant. Haüi qui l'accompagnait quelquefois, s'amusait à prendre des leçons de botanique et de minéralogie avec son ami qui, bien certainement, n'était pas fort habile dans ces sciences. Ces petits entretiens ont eu d'immenses résultats, et ont donné à la France et au monde savant, dans l'abbé Haüi, un des plus grands minéralogistes connus. Il a été le créateur de la science des minéraux.

Note XIV, page 99.

Nous croirions manquer à notre devoir, si nous n'enregistrions pas les témoignages suivants en faveur de la géologie :

« Je ne puis m'empêcher d'exprimer ici le désir que l'étude de la géologie puisse bientôt entrer dans le cours d'éducation aussi complétement que les autres sciences physiques. C'est lorsque la mémoire est jeune et la curiosité active que les noms des objets sont le plus aisément saisis, de manière à être pour toujours retenus. Presque tous les districts fourniront des formations propres à l'étude de cette science, et les recherches qu'elle demande exigeant une observation constante et variée, sont un motif et un stimulant pour prendre un exercice qui servira à la fois à l'affermissement de la santé et au développement de l'intelligence.» (Dr Wiseman, 6e *discours sur les rapports entre la science et la religion révélée.*)

« La géologie, par la grandeur et la sublimité des objets dont elle s'occupe, prend son rang dans l'échelle des sciences à côté de l'astronomie. » (Herschell, *discours sur l'étude de la philos. naturelle.*)

« La géologie fournit à la religion, dans la nature et l'arrangement des matériaux du globe, des preuves sans nombre de la sagesse de la Providence divine; elle porte le dernier coup à plusieurs théories matérialistes ou panthéistes sur l'origine du monde et des êtres organisés; enfin elle démontre avec une invincible force d'argument,

l'unité, la bonté, la toute-puissance et tous les plus glorieux attributs de Dieu, manifestés par l'immense série des mécanismes de l'organisation physique que la science étudie dans les innombrables débris fossiles, animaux et végétaux, et qu'elle rattache, avec tant de succès, aux mécanismes des espèces naturelles, pour ne former de tout cet admirable ensemble qu'un plan unique et merveilleux qui est l'hymne la plus magnifique à la gloire de l'éternel auteur de toutes choses. » (Jehan, *Introduction au nouveau Traité des sciences physiques.*).

« Quand une science déroule sous nos yeux de si nombreuses preuves de l'existence et des attributs de la Divinité, il serait déraisonnable de voir en elle, dans ses rapports avec la religion, autre chose qu'un auxiliaire et une servante soumise. Sans doute il se trouvera encore quelques hommes qui, par crainte, par préjugé ou parce qu'ils leur auront été présentés à temps inopportun, se refuseront même à examiner les témoignages; qui s'alarmeront de la nouveauté ou qui se laisseront aller à la surprise, en voyant l'étendue et la profondeur des vues sur lesquelles la géologie enchaîne notre attention; qui aimeraient à tenir fermé ce livre de témoignages, scellé depuis tant de siècles au fond des couches qui composent l'enveloppe terrestre, plutôt que d'imposer à ceux qui étudient la géologie naturelle, la nécessité d'en méditer les pages, nécessité qui semble préparer à celui qui débute, une tâche hasardeuse et pénible, mais qui tient en réserve, pour qui s'y est une fois engagé, une occasion d'exercer les plus hautes facultés de l'esprit, tout à la fois rationnelle, pieuse et pleine de charmes intellectuels, en multipliant autour de lui les preuves de l'existence de Dieu, de ses attributs et de sa providence.

« Mais l'alarme qu'avait jetée la nouveauté des premières découvertes géologiques est maintenant à peu près dissipée; et les hommes qui ont été assez heureux pour être les humbles instruments de la promulgation de ces découvertes, et qui ont courageusement persévéré dans l'affirmation qu'une vérité ne pouvait être en opposition avec une autre vérité, et que les œuvres de Dieu, bien comprises et étudiées de leur véritable point de vue, ne pouvaient manquer de se trouver un jour en parfait accord avec sa parole, sont maintenant hautement récompensés par l'aspect des difficultés vaincues, des objections graduellement évanouies, et de la place accordée à la géologie parmi les témoins appelés à rendre hommage à la vérité des grandes doctrines fondamentales de la théologie. » (Buckland, professeur en l'Université d'Oxford, *La géologie et la minéralogie dans leur rapport avec la théol. nat.*)

Note XV, page 100.

J'ai le plus grand plaisir à reproduire, à l'appui de ce que je viens d'avancer, un exemple que je trouve consigné dans l'ouvrage de M. Naville, sur l'éducation publique. « M. l'abbé Rendu, dit-il, était chef du collége de Chambéry. La place de professeur de physique devint vacante dans ce collége, et des obstacles imprévus empêchèrent le candidat auquel elle fut destinée, de venir l'occuper. Quoique cette science fût étrangère à M. Rendu, pour ne pas laisser les étudiants sans travail, il se mit à l'enseigner en suivant l'ouvrage de M. Biot. Il le fit avec tant de succès qu'on l'engagea à continuer. Bientôt il fit paraître, sur un point de physique, un mémoire intéressant qui lui attira les encouragements du grand physicien de Paris, qu'il avait pris pour guide et qui a obtenu les honneurs de l'impression dans plusieurs recueils savants [1]. Ce ne fut que lorsqu'on livra l'enseignement aux jésuites, que M. Rendu fut dans le cas de quitter cette chaire qu'il occupait d'une manière si distinguée. »

Si, de Chambéry, M. Naville était venu à Annecy, il aurait trouvé au collége de cette ville, M. l'abbé Duboin dans les mêmes conditions que M. Rendu. Il ne s'était jamais livré à l'étude de la physique ; il a néanmoins enseigné cette science pendant dix ans avec la plus grande distinction.

M. l'abbé Duboin est actuellement curé-archiprêtre de Cluses, et M. Rendu, évêque d'Annecy.

Note XVI, page 106.

M. Vebrli qui, à l'institut d'Hofwill, est chargé de diriger l'école rurale, attache une très-grande importance à cette branche de l'éducation. Lorsque le chant, dit-il, est consacré à l'expression des sentiments religieux et patriotiques, il s'empare fortement des affections morales du cœur. Aussi se hâte-t-il d'en enseigner les principes à ses élèves. Ensuite, il compose pour eux des airs faciles, et, lorsqu'ils ont acquis une certaine habileté, il les conduit en plein air où ils chantent des hymnes.

M. Kolling, qui a travaillé avec beaucoup de persévérance à perfec-

[1] *Observations sur la cristalisation des corps.*

tionner la théorie et la pratique de l'enseignement, observe que, chargé de l'éducation des pauvres dans la ville Zerbst, un de ses soins fut de leur apprendre le chant.

Dans le duché de Darmstadt, qui est l'une des parties de l'Allemagne où les écoles sont les meilleures, l'ordonnance qui règle leur organisation porte en termes formels que le chant sera l'un des objets obligatoires de l'enseignement.

En Prusse et dans les autres parties de la Confédération Germanique, le chant jouit des plus grands honneurs dans l'enseignement.

Note XVII, page 113.

Il ne serait sans doute ni utile, ni à propos de faire des cours de magnétisme et de phrénologie : il ne s'agit point d'enseigner officiellement ces *sciences*. Elles doivent faire le sujet de quelques-unes de vos conversations familières, lorsque vous avez autour de vous plusieurs élèves, et lorsque vous y êtes amené tout naturellement. Ainsi, les maîtres doivent être prêts à répondre à toutes les questions qu'on peut leur faire. Pour cela, il leur suffit de lire avec attention les principaux chapitres des livres qui en traitent le plus consciencieusement.

Note XVIII, page 121.

Les langues mortes ne font point partie du programme officiel de l'instruction des jeunes personnes. En revanche, elles s'adonnent aux langues vivantes, à l'histoire naturelle et surtout aux arts d'agrément, à la danse, à la musique, etc , etc. L'anglais a tous les honneurs dans les pensions et dans les institutions. L'italien, l'espagnol et l'allemand sont cultivés aussi. Des langues vivantes, ces deux dernières semblent avoir moins de faveur.

Fénelon n'approuve pas que les jeunes filles de qualité apprennent des langues étrangères. Que dirait-il aujourd'hui que des filles d'épiciers, de marchands de bois, de portiers, étudient ces langues? Que dirait-il en apprenant que l'on fait aux institutrices une obligation de connaître l'ornithologie, l'ichthiologie, la botanique, etc.? « On croit d'ordinaire, dit-il, qu'il faut qu'une fille de qualité qu'on veut bien élever, apprenne l'italien et l'espagnol; mais je ne vois rien de moins utile que cette étude, à moins qu'une fille ne se trouvât attachée auprès de quelque princesse italienne ou espagnole, comme nos reines d'Au-

riche et de Médicis..... Il y a beaucoup plus à perdre qu'à gagner dans cette étude. » (*Educ. des filles.*) Il est inutile de faire remarquer que nous ne sommes plus au temps de Fénelon.

Je ne puis résister au désir de citer, à l'occasion de l'éducation des filles, les paroles suivantes, si pleines de raison, de Mistress Chapone. Voici comment elle s'exprime dans sa lettre VIII à sa nièce, sur les langues savantes et sur la lecture des romans :

« Quant aux langues savantes, quoique je respecte le talent et l'application des dames qui les possèdent, lorsqu'elles n'en font pas un étalage déplacé, je ne vous conseillerais nullement, ni à aucune autre femme qu'un goût particulier n'y porte pas fortement, d'entreprendre de pareilles études. Le travail et le temps qu'elles exigent sont, en général, incompatibles avec nos dispositions naturelles et avec les occupations qui nous conviennent le mieux. Les connaissances réelles qu'elles procurent ne sont pas indispensables, puisque les langues modernes, outre le grand nombre d'auteurs originaux qu'elles fournissent, offrent encore de bonnes traductions des ouvrages les plus estimés de l'antiquité.

« Ainsi, vous avez toutes les ressources possibles pour acquérir autant d'idées nouvelles qu'il vous en faut. Le danger qu'une femme court de devenir suffisante, d'échanger les grâces de l'imagination pour la morgue du pédantisme, suffirait, je l'avoue, pour me préserver de vouloir que ma fille fût remarquable par son érudition. Cette considération doit avoir encore plus de force en ce qui concerne les sciences abstraites . . . . . .

« Je ne finirai pas sans vous parler d'une sorte de livres pour lesquels la jeunesse est si passionnée. Ces histoires imaginaires offrent beaucoup d'attraits ; mais la plupart ne tendent qu'à enflammer les passions, tandis que le principal but de l'éducation est de leur imposer un frein. En outre, le style de beaucoup de romans, ainsi que les sentiments qu'ils dépeignent, ne sont propres qu'à corrompre le goût et à égarer le cœur et l'esprit. L'attente d'aventures extraordinaires, lesquelles cependant n'arrivent que bien rarement aux gens qui ont du bon sens et de la prudence, et l'admiration pour des passions extravagantes, pour une manière absurde de se conduire, sont les résultats ordinaires de ces sortes de lectures ; et lorsqu'une jeune femme en fait son principal amusement, vous pouvez être sûre que sa conversation en devient ridicule, et que ses actions offrent une incohérence, une déraison qui provoquent le rire et la pitié. Je suis persuadée qu'il n'y a rien qui corrompe autant le cœur des femmes que la lecture des romans. »

Note XIX, page 123.

La France possède des Ecoles Normales d'institutrices à Bagnères-de-Bigorre (Hautes-Pyrénées), à Besançon (Doubs), à Lons-le-Saulnier (Jura), à Nevers (Nièvre). La création de ces écoles ne date que du 30 août 1842. Il en existe encore une dans le département des Ardennes : c'est la plus ancienne.

Note XX, page 127.

La première idée des salles d'asile est due à la France [1] ; mais c'est l'Angleterre qui a vu les premières salles d'asile organisées. En 1816, il y en eut d'abord quelques-unes à Londres sous le nom d'*Infant's schools*, écoles de petits enfants. Il y en a actuellement plus de 100 à Londres et plus de 1100 dans la Grande-Bretagne.

En France, les premières salles d'asile bien organisées furent établies à Paris par une association de dames charitables à la tête de laquelle parut bientôt M. Cochin.

En 1837, il n'y avait en France que 271 salles d'asile, dans 172 communes, comptant 29214 enfants; en 1840, il y en avait 555 dans 352 communes avec 50986 élèves ; en 1843, 1489 et 96192 élèves.

Une augmentation si rapide prouve deux choses : 1° qu'on peut créer et entretenir des salles d'asile à peu de frais ; 2° qu'elles sont d'une immense utilité.

L'Allemagne n'a pas été la dernière à adopter une si bonne institution. Voici ce qu'on lit dans la 3e lettre de M. Cousin, sur l'éducation en Saxe-Weimar : « Non-seulement tous les enfants vont à l'école depuis l'âge de 7 ans, mais on a formé dans chaque village une école particulière pour les petits enfants qui n'ont pas encore atteint l'âge d'aller à l'école, et qui restent comme abandonnés pendant que leurs parents sont occupés dans les champs ou à leur ouvrage. Ces pauvres enfants, ainsi livrés à eux-mêmes, contractent de bonne heure des habitudes de paresse et de vagabondage, qu'il est très-difficile de déraciner plus tard. On leur a donc ouvert un asile où les parents les envoient le matin, et les vont chercher le soir. Là, ils sont nourris et soignés. On leur apprend à lire et à prier Dieu. Il n'y a pas aujourd'hui

[1] Louise Scheppler ouvrit la première salle d'asile au Ban-de-la-Roche, le 16 juin 1779, sous la direction d'Oberlin.

un seul village du grand duché (Saxe-Weimar) qui n'ait son école d'asile. »

Note XXI, page 129.

Nous ne chercherons pas à faire connaître ce qui a lieu dans telle ou telle salle d'asile en particulier, en France, mais ce qui est prescrit pour toutes par le règlement général approuvé par M. le ministre de l'Instruction publique, le 14 avril 1838.

Note XXII, page 133.

Sans entrer dans un examen approfondi de toutes les causes du crétinisme, on peut se demander ce qui paraît le produire en général.

Il peut y avoir des causes naturelles et des causes accidentelles.

Les premières sont peut-être indépendantes de l'homme, les secondes au contraire peuvent lui être attribuées.

Un enfant peut être né crétin ; il peut aussi n'être pas né tel, mais devenir crétin à cause des conditions fâcheuses au milieu desquelles il doit passer son enfance.

Je ne sais s'il y a beaucoup d'enfants qui naissent crétins ; mais je crois que la mauvaise nourriture, les habitations toujours humides et sales, la malpropreté dégoûtante dans laquelle des mères paresseuses n'ont pas honte de laisser leurs enfants au berceau, sont au nombre de ces causes accidentelles, qui empêchent tout développement intellectuel, physique et moral.

Les mauvais traitements ne seraient-ils pour rien dans ces causes ? J'ai peine à le croire. Un moment passager de brutalité nuit plus qu'on ne pense à un enfant. Il suffit d'une impression de profonde terreur pour le rendre hébété, et dès qu'il est dans cet état, il touche de bien près au crétinisme.

Le crétinisme afflige presque exclusivement les classes pauvres, et, de celles-ci, ce sont les plus pauvres qui ont le plus de crétins. Cela ne doit pas étonner : insultes, injures, querelles, traitements brutaux, tout ce qu'il y a de plus mauvais dans la société se trouve réuni dans ce réduit obscur où sont entassés pêle-mêle tous les membres d'une famille. Que fera une femme enceinte au milieu de tant de causes d'immoralisation ? Elle mettra au monde un enfant qui, au physique, aura déjà reçu toutes les mauvaises impressions possibles, car il est incontestable que toutes les impressions vives de la femme

grosse retentissent jusque dans son sein, où elles sont partagées par l'enfant qui les manifeste par ses mouvements extraordinaires. Certains vices de conformation et souvent l'état moral de l'enfant découlent de cette source.

Note XXIII, page 141.

Il y a dans la grammaire des choses minutieuses; il n'y en a point d'indifférentes; tout y est d'une importance extrême. La première culture de l'esprit décide le plus souvent du reste de la vie. Il est impossible de calculer toutes les suites fâcheuses d'une idée fausse, d'un mauvais principe déposé dans l'esprit encore neuf d'un enfant.

Les études grammaticales servent de fondement et d'introduction à toutes les autres études. La grammaire se trouve à la base, elle se trouve au sommet de toute science; sans elle point de philosophie possible. Qu'est-ce en effet que la grammaire, si ce n'est l'analyse de la parole? Qu'est-ce que la parole, si ce n'est l'analyse de la pensée? Et qu'est-ce que la pensée, si ce n'est l'homme?

On assigne la psychologie comme point de départ de la philosophie; soit, pourvu qu'on reconnaisse que la psychologie elle-même a sa source dans la grammaire; car différemment on pourrait demander à prouver qu'il est peut-être quelque peu absurde de prendre la pensée ou l'âme pour point de départ des études philosophiques, comme si l'âme nous était connue par elle-même, comme si elle se révélait à nous autrement que sous la forme analytique de la parole.

Note XXIV, page 143.

Longtemps après, Erasme pensait de même. « Bien que, dit-il, certaines sciences passent avant la grammaire, il n'est pas moins certain qu'il n'en est pas de plus nécessaire. Il est vrai, ajoute-t-il, qu'elle s'occupe de détails minutieux, mais ce sont des détails sans lesquels il n'est pas possible de devenir bien savant; elle s'occupe de bagatelles, mais ce sont des bagatelles qui mènent au sérieux. »

Note XXV, page 147.

« Tout ce qu'il faut faire pour se perfectionner dans sa langue maternelle peut être réduit à ces trois choses : à fréquenter les personnes

qui parlent bien, à lire des livres bien écrits et à s'exercer soi-même à écrire.

« L'expérience montre visiblement que ce n'est qu'à proportion de l'usage que l'on fait de ces trois moyens, qu'on parvient à bien entendre sa langue. Je sais bien qu'on voit tous les jours des personnes de l'un et de l'autre sexe, qui, sans lire ni écrire, ont acquis la facilité de s'exprimer avec beaucoup de vivacité, de justesse et d'agrément. Mais si l'on y prend garde, on trouvera que ces mêmes personnes n'ont appris à bien parler qu'à force de converser avec des hommes ou des femmes qui ont appris leur langue par les trois secours que je viens de marquer. » (Locke, préf. par Thuret.)

Note XXVI, page 155.

L'art même matériel de bien écrire, dont il est fait si peu d'estime dans les colléges, est hors de là, dans toutes les transactions de la vie, d'autant plus apprécié, qu'en Savoie, il est aussi rare qu'en Suisse, en Angleterre, en Belgique, en Hollande, il est général.

L'orthographe est souvent très-négligée.

« L'écriture devra être lisible et correcte. Les fautes graves d'orthographe et de langue seront une cause suffisante d'exclusion qui pourra être prononcée par le jury d'admission, sur le vu des compositions écrites du candidat. » (*Extr. des condit. d'adm. à l'Ecole spéc. milit. de Saint-Cyr.*)

Voilà qui devrait être rigoureusement exigé de tout élève qui voudrait entrer en Troisième.

Note XXVII, page 172.

Voici une observation fort juste : « C'est dans les classes supérieures, au milieu des études classiques, qu'il faut placer l'enseignement de l'histoire ancienne, hérissée de tant de difficultés, tandis que l'histoire moderne, et surtout l'histoire nationale, conviennent aux classes inférieures, par la raison qu'elles sont à la fois et plus faciles et plus nécessaires. Chez nous, l'inverse a lieu : nous voulons imiter la marche même de l'esprit humain. Mais comme beaucoup d'enfants ne vont pas au-delà de la Quatrième, il arrive qu'ils sortent du collége sachant fort mal l'histoire ancienne, dont ils n'ont que faire, et pas du tout l'histoire nationale, qui leur est indispensable et qu'ils pouvaient apprendre facilement. » (M. Cousin, *Lettre 1re sur l'Instruct. publ. en Allemagne.*)

Il faudrait qu'à partir de la Quatrième, la traduction latine fût assez abondante pour tenir lieu de cours d'histoire ancienne; que, par exemple, on traduisît, dans une année sinon tout un auteur, au moins une grande partie de cet auteur; tout Salustc, une grande partie de Tite-Live, de Tacite, etc.; de Xénophon, de Polybe, d'Hérodote, etc.

Note XXVIII, page 239.

Quoi qu'on ait dit contre l'imitation, sa cause, qui est insoutenable quand il s'agit d'amitation servile, est à jamais gagnée du moment qu'il s'agit d'imitation libre, originale, inspirée; et nous pouvons répéter, après Voltaire, « que presque tout est imitation. L'idée des Lettres Persannes est prise de celle de l'*Espion Turc;* le Boyardo a imité le Pulci; l'Arioste a imité Boyardo; Métastase a pris la plupart de ses opéras dans nos tragédies françaises. Plusieurs auteurs anglais nous ont copiés et n'en ont rien dit. Il en est des livres comme du feu de nos foyers : on va prendre ce feu chez son voisin, on l'allume chez soi, on le communique à d'autres, et il appartient à tous. »

Note XXIX, page 248.

Pour donner une dernière preuve que nos mœurs et nos usages ne sont pas si éloignés des anciens, nous empruntons à M. A. François le passage suivant, extrait de son excellente notice sur Plaute :

« N'est-il pas curieux, dit-il, de retrouver en vingt endroits les usages, les intrigues, les vices, les raffinements de la civilisation moderne, les escroqueries de nos usuriers, les ruses des chevaliers d'industrie, qui s'emparent d'un nouveau débarqué comme d'une dupe qui leur revient légitimement; les fous des rois et des seigneurs, nos complaisants, nos anciens abbés, nos factotums de grandes maisons, sous la figure des parasites; nos bourgeois à moustaches et à éperons, sous l'air ridicule des fanfarons de Rome; les abus des États modernes, l'Inspecteur de police, qui brise les cachets et lit les lettres sans façon; le contrôleur de la douane, qui retient les malles et les paquets du voyageur au profit de l'État; les garnissaires établis chez les citoyens qui refusent l'impôt; toutes ces institutions, mal nécessaire, renaissant toujours, en dépit des réformes et des révolutions, et qui paraissent l'essence de la société humaine et le fond de tout gouvernement?

« N'est-il pas plaisant de retrouver exactement aussi toutes les charlatanerics de notre théâtre moderne, de voir les *claqueurs* établis

au parterre de Rome, les cabales organisées; d'entendre, au commencement ou à la fin de chaque pièce, ces formules de galanterie, ces couplets au public, dans le style de nos vaudevilles ou de nos vieux auteurs comiques, de Dancourt, de Dufresny, et même de Beaumarchais; de voir le luxe de décorations et de costumes employé comme supplément au mérite des pièces; ces traits satiriques lancés aux auteurs rivaux, aux acteurs de troupes étrangères; les directeurs achetant fort cher des pièces souvent fort mauvaises; cet usage aristocratique de faire retenir sa place par son esclave; dans la salle, ces *placeurs* chargés d'indiquer son siége à chaque spectateur; enfin des agents de police maintenant l'ordre et le silence?»

Nous nous croyions modernes; nous voilà *anciens* presque malgré nous.

Note XXX, page 260.

On a érigé une statue à Barthollet, à Annecy. On va en élever une, à Saint-Jean-de-Maurienne, à Fodéré, docteur-médecin à la faculté de Strasbourg, mort en 1835.

Le nom du premier a fait le tour du monde; la science l'a réclamé: il n'y a rien à dire. Mais ne se serait-on pas un peu trop hâté pour le second?

Je suis loin de blâmer les honneurs que l'on rend, après leur mort, aux hommes qui ont consacré leur vie au bien de l'humanité; je trouve au contraire que l'on ne fait jamais trop pour eux; mais je voudrais que l'on attendît un peu plus longtemps avant de se prononcer sur le mérite scientifique, artistique ou littéraire de nos contemporains, et qu'on rendît justice auparavant à des noms qui, pour avoir vécu plus tôt, n'ont pas moins acquis des titres à la reconnaissance de leur patrie.

Reproduisez sur le marbre ou avec le bronze les traits des hommes qui ont bien mérité de la Savoie; vous faites bien: c'est un hommage que vous rendez au génie ou à la vertu; c'est un moyen d'émulation que vous proposez à la génération présente et à celles qui suivront. L'orgeuil de la localité doit ici céder le pas à l'intérêt public. C'est dans les grands centres de population, dans les chefs-lieux des grandes administrations, où abondent les étrangers et où accourent de nombreux jeunes gens pour y puiser leur avenir, que l'admiration et la reconnaissance doivent élever des monuments.

La statue de Berthollet et celle de Fodéré me paraîtraient donc mieux placées à Chambéry; mais si j'avais un vote à donner pour d'autres monuments à élever, je voterais pour Turin.

Note XXXI, page 261.

Richelieu, en fondant l'Académie française, aurait-il suivi les plans du saint évêque de Genève? Il est assez remarquable qu'il ait aussi fixé à quarante le nombre des membres. La langue française est le précieux dépôt qui leur est confié[1]. Si Richelieu avait voulu imiter François de Sales, ce serait le cas de dire que le corps savant le plus illustre du monde, est *originaire* de la Savoie. Il n'y aurait, du reste, rien de hasardé dans cette opinion ; l'Académie française eut Richelieu pour chef et pour protecteur, en 1635, vingt-huit ans après l'établissement de l'académie Florimontane par saint François de Sales, le plus beau génie du XVIe siècle. Richelieu donc ne pouvait pas ne pas connaître les institutions et les écrits de notre saint évêque. Bien que Faret ait rédigé lui-même les premiers statuts de la nouvelle académie, il n'est plus hors de probabilité qu'il n'ait pas eu sous les yeux ceux de l'académie Florimontane. Mais ce n'est ici ni le moment ni le lieu de discuter cette question. Ceux qui seront curieux de savoir si l'académie Florimontane a servi de type à l'Académie française, pourront faire des recherches auxquelles je ne veux pas me livrer.

Note XXXII, page 262.

« Au fond, dit M. Rendu, l'Université n'est rien moins qu'une création de Bonaparte : elle doit sa véritable origine à Charles-Emmanuel III, roi de Sardaigne. Elle ne date réellement pas de 1808 : elle remonte pour le moins jusqu'à 1771. En un mot, l'*Université de France* n'est que la copie en grand d'un modèle déjà ancien, l'*Université de Turin*. On l'a dit plusieurs fois : on va en fournir la preuve.» Et il en donne la preuve la plus évidente, en mettant en regard du règlement de l'Université de Turin celui de l'Université de France.

Note XXXIII, page 288.

Il y a des maisons d'éducation où cet usage est établi. Les amis de la jeunesse lisent avec plaisir les *Annales de l'École de Soréze*, ou

[1] On remarque ces mots dans les statuts de l'académie fondée par saint François de Sales : « On y traitera de l'ornement des langues et *surtout de la française.* »

Choix de Compositions littéraires faites dans cet établissement. (Paris, chez Belin-Mandar.)

Les compositions littéraires du petit séminaire de Brive (Corrèze) sont aussi de beaux témoignages de l'émulation des élèves et de la bonne direction des maîtres. (Paris, même librairie.)

Note XXXIV, page 289.

En Belgique, le gouvernement a institué un concours entre toutes les classes non-seulement des colléges de la capitale, mais de tous les établissements d'instruction publique du royaume.

« Ce concours est tellement organisé, que ce ne sont pas les travaux des élèves les plus avancés, mais ceux de toute une classe que l'on compare avec les compositions des classes correspondantes. Le résultat indique et la force de l'ensemble des élèves et le mérite réel du professeur, qui, de la sorte, n'est point exposé à la tentation de concentrer tous ses efforts d'enseignement sur quelques sujets choisis. C'est la classe qui est couronnée tout entière : elle peut attacher la couronne à son drapeau, comme un régiment suspend au sien la décoration également méritée par tous les soldats. Cela n'empêche pas d'ailleurs de distribuer spécialement des rangs et des récompenses aux premières classes qui se sont distinguées, ou même aux bons élèves qui se trouveraient par hasard perdus dans les classes faibles. Tout en maintenant dans ces jeunes âmes le ressort utile de l'émulation individuelle, on y fait germer ainsi l'ambition corporative, qui balance les dangers de la première » (La *Démocratie pacifique*, 1843.)

Note XXXV, page 291.

Voici les conditions des prix telles qu'elles sont établies au petit séminaire de Paris.

PRIX D'EXCELLENCE.

Pour concourir pour le prix d'excellence, il faut avoir fait la moitié plus une des compositions de l'année.

Pour déterminer le prix d'excellence, il faut un égal nombre de compositions dans chaque faculté. Néanmoins, si une faculté n'a pas commencé avec l'année, elle ne prendra rang, pour le concours, que du moment où elle a pris rang en classe.

Le prix d'excellence se décide par les points, c'est-à-dire par les

places obtenues dans toutes les facultés réunies pendant l'année. Le chiffre des places de chacun s'additionne, et celui qui a le moins de points a le prix.

Afin d'assurer le secret du prix d'excellence, il ne sera pas rendu compte du résultat de deux compositions dans l'année, savoir de celles qui précèdent immédiatement les deux premiers examens généraux.

PRIX DES FACULTÉS.

Ces prix se décident par les points qui résultent de toutes les compositions de l'année dans la même faculté, et, en outre, d'une dernière composition des prix, qui a lieu à la fin de l'année, et dont la valeur est égale à la moitié exacte du nombre de toutes les compositions de l'année dans la même faculté, en sorte que si ce nombre est de huit, cette composition compte pour quatre, pour trois et demi s'il est de sept, et ainsi du reste.

Les compositions des prix ne comptent pas pour le prix d'excellence.

Pour concourir dans les compositions des prix, ou, en d'autres termes, pour les prix de chaque faculté, il faut avoir fait la moitié exacte des compositions de l'année dans la faculté pour laquelle on concourt.

Note XXXVI, page 292.

NOTES POUR SERVIR A UN RÈGLEMENT SUR LES EXAMENS GÉNÉRAUX.

(Ces notes sont extraites du Règlement des Examens du petit séminaire de Paris.)

Trois examens généraux dans l'année.

En outre, un examen particulier pour les classes élémentaires de Huitième et de Septième, pour lequel il y a un règlement spécial. (Il est inutile que j'en donne la copie.)

Les cours supplémentaires ont deux examens généraux qui ont aussi leur règlement particulier.

RÈGLES CONCERNANT LES EXAMENS TRIMESTRIELS.

§ I. Avant l'Examen.

1° Les époques fixées pour chaque examen, une fois admises, ne devront point être devancées ni reculées.

2° Quinze jours avant l'examen, MM. les professeurs remettront à M. le Préfet des études le programme de leur classe et une liste de leurs élèves, groupés par séries, avec l'indication du temps accordé à l'examen de chaque série, de manière que le temps de toutes les séries

réunies ne dépasse pas celui accordé pour la classe entière par l'article 17 (ci-après).

3° Cette liste se fait sur le tableau expliqué par l'art. 11 (ci-après), et est remise à l'avance à MM. les professeurs par M. le Préfet des études. A ces programmes et à cette liste sera jointe une note détachée, indiquant par des chiffres le nombre de lignes et de vers français, latins, grecs, appris par cœur; la quantité des grammaires, le nombre des lignes, des vers à traduire dans les auteurs latins et grecs.

Cette note doit être conservée dans les archives de la préfecture des études.

4° Soumettre immédiatement le programme à l'autorité supérieure, qui en fera faire des copies autant que besoin sera pour les examinateurs.

(Le professeur doit faire le programme de sa classe au commencement de chaque trimestre.)

5° Avoir un conseil huit jours avant les examens, pour s'entendre les uns les autres. Le Préfet des études rendra à chacun des professeurs la liste des séries de sa classe, portant indication des jours et heures précis de l'examen de chaque classe, et il sera convenu en commun de la part imposée à chacun des directeurs, professeur ou examinateurs, en se réglant d'ailleurs sur l'article suivant :

6° Désigner l'ordre dans lequel examineront les professeurs, etc., etc

7° Après le conseil, déposer un exemplaire des programmes dans un lieu convenu, afin que chacun des professeurs, etc., puisse en prendre connaissance et le consulter sur les matières qu'il veut examiner.

8° Si les élèves sont nombreux, former deux bureaux d'examen; convenir quelles classes et quels professeurs seront du premier, quelles classes seront du second.

9° Les examinateurs devront consulter la liste pour ne pas oublier leur tour, ni le jour, ni l'heure.

10° Mettre sur chaque bureau plusieurs exemplaires des auteurs que l'on récite et de ceux que l'on explique à l'examen de chaque classe. (Cet article regarde spécialement M. le Préfet des études.)

La tenue des élèves pendant les examens, et la propreté, sont du ressort du Préfet de discipline. C'est lui qui doit régler la part de surveillance et l'assiduité de MM. les directeurs et professeurs. (Faire un petit règlement à ce destiné, annexé au règlement des examens.)

§ II. Pendant l'Examen.

11° Chacun de MM. les professeurs, dès que sa classe sera appelée à être examinée, remettra à M. le Préfet des études la liste ou le tableau dont il a été question articles 2 et 4.

Cette liste portera plusieurs colonnes. (Voici un tableau qui pourrait au besoin servir de modèle.)

JOURS et HEURES.	NOMS DE MM. LES EXAMINATEURS.	NOMS des ÉLÈVES.	Préceptes	Récitation.	Explication		OBSERVATIONS.
					Latine.	Grecq.	

12° Le professeur doit se tenir, pendant l'examen de sa classe, auprès de M. l'examinateur, tenir prêts tous les livres que celui-ci peut lui demander, lui donner tous les renseignements nécessaires sur le degré d'indulgence ou de sévérité dont l'élève peut avoir besoin; mais il doit être fort discret à cet égard vis-à-vis des étrangers qui examinent

13° Les étrangers ne seront admis à interroger que par le président de l'examen, et quand il sera bien reconnu que, vu leurs habitudes d'enseignement ou d'études littéraires, l'examen sera facile pour eux, utile et intéressant pour tous.

14° Ne faire, pour les jours de simple examen, que quelques invitations particulières à des amis qui sont *hommes du métier*, c'est-à-dire professeurs. Les invitations nombreuses ne se feront que pour le jour de l'examen d'honneur et de la séance académique.

15° Quand un étranger aura interrogé, celui de messieurs les examinateurs désigné sur la liste, dont l'étranger a pris la place, sera quitte de son tour, et rien ne sera changé dans l'ordre convenu pour messieurs les autres examinateurs désignés après lui, sauf une convention particulière entre eux et lui.

16° Combiner la durée du temps de l'examen des classes inférieures (deux bureaux d'examen supposés), de manière à ce qu'elles soient passées juste en même temps que les classes supérieures.

17° Fixer ou déterminer la durée des examens (au sémin. de Paris, elle est de trois jours), indépendamment de l'examen d'honneur et de la séance académique, qui ont un jour à part en entier. L'examen d'honneur a lieu avant midi, la séance académique après midi.

18° Le temps accordé pour l'examen de chaque classe se détermine pour chaque classe collectivement et non pour chaque classe individuellement, la même somme de temps n'étant pas nécessaire ou utile pour tous les élèves également, et pouvant au contraire être réglée pour chaque classe, d'après son importance et son rang.

Néanmoins, ce temps pourra varier d'après les variations que chaque année apporte dans le nombre des élèves de chaque classe, mais toujours en le combinant pour les quatre classes qui composent le bureau (supposant la division de la communauté), de manière à se renfermer dans les limites des trois jours accordés.

Une règle fixe étant impossible à établir, vu cette variation inévitable, on ne peut donner qu'une règle approximative en prenant un terme moyen.

En supposant donc, comme terme moyen, vingt-cinq élèves par classe, il y aurait :

Premier bureau	1° En Rhétorique,	8 heures	d'examen ;
	2° En Seconde,	6 —	1/2 —
	3° En Troisième,	5 —	—
	4° En Quatrième,	4 —	—
	Total. . . .	24 heures	d'examen.
Second bureau	5° En Cinquième,	4 heures	1/2 d'examen ;
	6° En Sixième,	4 —	—
	7° En Septième,	3 —	1/2 —
	8° En Huitième,	2 —	—
	Total. . . .	14 heures	d'examen.

Si l'on voulait répartir, par un calcul, ce temps sur chaque élève, on trouverait environ vingt minutes par élève en Rhétorique; environ seize minutes en Seconde; douze minutes en Troisième; onze minutes en Quatrième; huit minutes en Cinquième; et ainsi de suite en baissant d'une ou de plusieurs minutes par classe jusqu'à la Huitième.

Si ce calcul était rigoureux, la Septième, réduite à neuf minutes environ par élève, et la Huitième, à cinq minutes, auraient trop peu de temps peut-être, mais il peut être assez rare qu'en Huitième il y ait plus de vingt-cinq élèves.

19° Fixer le temps d'examen de chaque journée. — Séparer chaque séance par une récréation, s'il est nécessaire, etc.

20° MM. les examinateurs n'ont pas besoin d'être avertis que l'examen qu'ils font, doit être tout à la fois sérieux et bienveillant; mais il est bon de convenir qu'on tâchera, autant que possible, de faire parler sinon chaque élève de la série qu'on interroge, du moins la série prise collectivement, sur toutes les matières du programme de la classe, de manière que chaque élève ait parlé, récité, expliqué, sinon de toutes choses, du moins de quelque chose et dans une mesure à peu près égale.

Les interrogations devront avoir le caractère de la classe, c'est-à-dire être plus ou moins élémentaires, didactiques, philosophiques, littéraires et raisonnées, selon les divers degrés des classes.

On sera ferme et sévère sur la tenue, le ton, l'accent, la prononciation, la quantité poétique, la politesse du langage et du style, l'exactitude de la traduction. Les éloges seront mesurés sur le mérite réel des réponses de l'élève et sur son caractère. En général, on louera peu et on encouragera beaucoup.

21° Tout élève doit présenter le programme en entier. Celui qui, pour de bonnes raisons, ne le présenterait pas tout, ne sera pas mêlé avec une série, mais interrogé à part.

§ III. Après l'Examen.

22° Après l'examen de chaque série, réunir le Préfet des études, le professeur et l'examinateur pour convenir des notes méritées par chaque élève.

Le Préfet des études inscrit ces notes sur la liste des élèves, déposée sur le bureau. — Conserver ces notes après les trois examens généraux, parce qu'elles décident du prix d'examen qui est accordé au plus digne, à la distribution des prix de la fin de l'année.

23° Les examens finis, la séance académique passée, la première classe est une classe *blanche*, qui consiste à donner le devoir et les leçons, à poser le plan du trimestre où l'on entre, et à faire des observations générales d'abord sur l'examen, puis particulières à chaque élève, blâmer ou louer et dire surtout comment on aurait pu mieux réussir.

Après la classe *blanche*, conseil sur l'examen et sur le compte à rendre aux élèves. Chaque professeur y apporte la liste de ses élèves, y fait ses observations.

Le soir, réunion générale pour le compte sommaire de la manière dont chacun s'est tiré de l'examen. — Les élèves sont loués ou blâmés en termes généraux.

Ne point donner les notes et encore moins les places avec détail, ni

avec précision exacte, à cause du mystère qui doit envelopper le résultat final qui décide du prix.

24° Consacrer la matinée entière du quatrième jour à l'examen d'honneur, c'est-à-dire quatre heures entières.

25° Remettre les programmes des diverses classes au Préfet des études, pour les conserver aux archives de la préfecture des études.

26° Dans le conseil qui suit les examens, tenir note des observations importantes, dans le sens d'approbation ou de blâme, au profit des examens à venir et des études en général.

§ IV. Examen d'honneur.

27° Faire toujours suivre les examens généraux d'un examen d'honneur.

Cet examen consiste à faire reparaître une seconde fois, dans une séance plus solennelle et devant un public plus nombreux, ceux des élèves de chaque classe qui auront le mieux répondu une première fois.

28° Chaque classe pourra être représentée par une série de trois élèves au plus, depuis la Huitième jusqu'à la Cinquième inclusivement; et de deux élèves au plus, depuis la Quatrième jusqu'à la Rhétorique.

29° Fixer le temps accordé à chaque série de chaque classe (20 minutes en Huitième et en Septième, de 25 minutes en Sixième et en Cinquième, de 30 minutes en Quatrième et en Troisième, de 40 minutes en Seconde et en Rhétorique).

30° Dire par quelle classe doit commencer l'examen d'honneur.

31° Lire les cahiers d'honneur de chaque classe sans outre-passer le temps marqué, les faire lire par ceux des élèves qui répondent à cet examen, s'ils ont des devoirs sur le cahier d'honneur, et s'ils ne doivent point figurer dans les lectures académiques de l'après-midi, ou, à défaut de ceux-ci, par d'autres élèves de la même classe dont l'examen aurait été le plus satisfaisant.

32° Le soir de ce même jour, après le compte-rendu de l'examen fait par le chef de l'établissement, il est distribué un prix de satisfaction à chaque classe, et les croix sont données aux premiers du trimestre.

Ces prix de satisfaction sont un volume in-8° pour la Rhétorique et pour la Seconde, un volume in-12 pour la Troisième et la Quatrième, un volume in-18 pour la Cinquième et la Sixième, un volume in-32 pour la Septième et la Huitième.

§ V. Séance Académique [1].

33° Une séance académique terminera toujours chaque examen général.

34° La séance académique consistera en une lecture publique, faite par les auteurs eux-mêmes des essais littéraires qu'ils auront inscrits dans les archives de l'Académie.

35° Chaque classe, depuis la Sixième inclusivement, sera admise à lire devant le public une de ses œuvres, une seule ou deux au plus, jusqu'à la Quatrième inclusivement; ces classes ne fournissant aux livres d'honneur de l'Académie que des devoirs de second ordre comme versions, thèmes, traductions, et la lecture de ces devoirs devant céder un peu plus de temps aux pièces littéraires des classes plus élevées, qui sont naturellement plus longues, et ont plus d'intérêt pour le public.

36° La Troisième, en tant qu'elle aura fourni des compositions littéraires, particulièrement des poésies, la classe de Seconde et celle de Rhétorique seront admises à lire publiquement leurs œuvres dans un nombre qui n'est pas fixé, et qui sera déterminé dans un conseil académique tenu à l'avance.

37° Les élèves appelés à lire leurs œuvres en public, spécialement des compositions littéraires, s'appliqueront à mettre dans leur ton, dans leur pose, dans leur tenue, dans leur accent, toute la dignité, la décence, la pureté, la facilité et l'intérêt qui conviennent devant un public honorable et éclairé. — Ils devront s'être exercés plusieurs fois, quinze jours à l'avance, en réunion académique.

38° Deux autres séances académiques auront lieu dans le cours de l'année, consacrées plus spécialement à la lecture du second livre d'honneur de l'Académie, et de quelques-unes des meilleures pièces littéraires qui n'auraient pas été lues dans les autres séances.

39° Ces deux séances seront combinées avec les deux examens solennels des cours supplémentaires, comme les autres séances avec les autres examens généraux des classes. Ainsi, entre le premier et le second examen général, entre le second et le troisième, à une époque intermédiaire et fixée par le règlement, après qu'a eu lieu l'examen solennel des cours supplémentaires, comme histoire, mathématiques, etc.

Cet examen est suivi d'une séance académique, comme il a été dit,

[1] Il y a au petit Séminaire de Paris une *académie* créée par M. Dupanloup. Elle est chargée d'examiner les devoirs qui lui sont envoyés de toutes les classes, pour les admettre dans des cahiers spéciaux, qui sont *ses archives*.

spécialement consacrée à la lecture du second livre d'honneur de l'Académie.

Cette séance a toujours lieu de manière à terminer la journée.

Note XXXVII, page 297.

Nous mettons sous les yeux du lecteur le bulletin suivant qu'il pourra modifier comme il lui plaira.

BRANCHES D'INSTRUCTION que comprend L'ENSEIGNEMENT.	Places.	Travail.	Aptitude.	Progrès.	*OBSERVATIONS* sur la conduite, le caractère, la santé, etc.
Instruct. morale et religieuse.					
Lecture.					
Ecriture.					
Grammaire.					
Thème latin.					
Thème grec.					
Version latine.					
Version grecque.					
Vers.					
Exercices de langue et de style.					
Géographie.					
Histoire.					
Arithmétique.					
Géométrie et arpentage.					
Dessin linéaire.					
Notions des sciences physiques.					
Cosmograph. etc.					

Note XXXVIII, page 299.

Compositions ordinaires. — Règles pour concourir [1].

Pour concourir dans une composition, il faut avoir fait les deux tiers

[1] Petit Séminaire de Paris.

au moins de la composition. Quant à ce qui manquera, M. le professeur l'appréciera selon sa conscience.

Tout élève empêché, même pour de bonnes raisons, de composer en même temps que les autres, perd son droit à composer cette fois, et sa place sera la moyenne dans la même faculté.

Voici d'après quelle règle lui sera donnée cette place moyenne :

On comptera les points qu'il aura obtenus dans cette faculté, puis on divisera la somme de ces points par le nombre de compositions qu'il a faites dans cette même faculté, et le quotient de cette division sera la moyenne qu'on lui assignera. Par exemple, sur sept compositions en thème, un élève en a fait six et manqué une. J'additionne les points des six compositions qu'il a faites et que je suppose s'élever à 72 points. Maintenant je divise ce nombre de 72 par 6, qui est le nombre des compositions, et comme le nombre 12 est le quotient, l'élève sera le douzième.

Cette règle ne s'applique pas aux compositions des prix. Il est de règle, pour ces compositions, que, qui ne compose pas, ne concourt plus.

Quand un élève n'aura pas composé par sa faute, il aura la dernière place après le dernier de ceux qui ont composé.

Quand plusieurs élèves n'auront pas composé par leur faute, ils auront tous *ex æquo* la dernière place après le dernier de ceux qui auront composé.

Cependant, M. le professeur sera juge de la cause pour laquelle ils n'auront pas composé et pourra, selon leur mérite, leur attribuer entre eux des places différentes.

Quand deux élèves auront une place *ex æquo*, l'élève qui vient après eux ne monte pas pour cela d'une place, mais il garde celle qui lui revient dans l'ordre numérique des élèves qui précèdent, n'ayant aucun droit à tirer bénéfice du mérite d'autrui.

EXEMPLE :

1er Paul,
2me { Pierre / Jean } *ex æquo*,
4me Nicolas, etc.

RÈGLES COMMUNES AUX PRIX D'EXCELLENCE, AUX PRIX DE FACULTÉ ET AUX COMPOSITIONS ORDINAIRES.

Un élève qui ne suit pas une des facultés de sa classe, est, par cela seul, exclu du prix d'excellence, mais il est admis à concourir pour le prix des facultés qu'il suit, en supposant toujours qu'il remplisse les autres conditions requises pour cela.

Les élèves qui arrivent dans le cours de l'année, et ceux qui, dans le cours de l'année, passent d'une classe dans une autre, concourent aussi pour le prix d'excellence ou pour les compositions des prix, aux conditions déjà énoncées : savoir, pour le prix d'excellence, s'ils font la moitié des compositions plus une, et pour les prix d'une faculté, s'ils font la moitié exacte des compositions de cette faculté.

Si ces conditions leur manquent, et qu'il y ait lieu à récompense, on pourra leur décerner à la fin de l'année une récompense publique, dont le directeur de l'établissement déterminera la forme et la valeur.

Aucun élève ne doit faire sa composition ailleurs que dans une salle commune, soit dans les compositions ordinaires, soit dans les compositions des prix.

Le secret des prix de la fin de l'année est assuré par le secret gardé sur le résultat des compositions des prix, et gardé antérieurement sur le résultat des deux compositions qui ont précédé immédiatement les deux premiers examens généraux. Néanmoins, MM. les professeurs, de concert avec M. le Préfet des études, pourront, s'ils le jugent à propos, dans la dernière partie de l'année, taire aussi le résultat d'une composition dans les autres facultés.

Pour les prix des cours secondaires, chaque cours étant une faculté unique, il n'y a pas de prix d'excellence, et le prix de la fin de l'année est le résultat des points de toutes les compositions de l'année, sans distinction ni différence entre la dernière et les précédentes.

Note XXXIX, page 301.

Cet usage se pratique depuis longtemps au petit Séminaire de Paris. Que l'on ne pense pas cependant que l'on mette ainsi en mouvement toute une communauté, dans la seule intention de lire publiquement les places La conduite de chaque élève en classe, en étude, en récréation, les devoirs, le travail, l'application, tout doit trouver place sur le cahier que doit remplir le professeur et dont chaque feuillet est divisé ainsi :

PLACES.	ÉLÈVES.	THÈMES		VERSIONS		LEÇONS.	CONDUITE.	ÉTUDE.		OBSERVATIONS.
		latin.	grec.	latine.	grecq.			Trav.	Cond.	
1	B*.	Bien.		T. B.	Bien.	T. B.	T. B.	B.	T. B.	Élève laborieux.
2	R*.	Faible.		Bien.	. . .	B.	T. B.	B.	B.	A fait de grands efforts.
3	S*.	T. bien		. . .	. . .	. . .	. . .	.	. . .	. . . . .
4	M*.	Mal.		. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . . . .
5	A*.	. . . . .		. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . . . .
6	D*.	. . . . .		. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . . . .

On peut remplacer ces notes par des chiffres conventionnels ; au lieu de ces mots : *bien, très-bien, assez bien*, on mettrait 1, 2, 3, 4, etc.

On peut aussi se servir des voyelles *a, e, i, o, u*.

On comprend que ce tableau exigerait quelques modifications dans les colléges où il y aurait des externes.

Note XL, page 307.

Ce journal n'est autre chose que le tableau que, d'après l'art. 168 du règlement Royal, doivent avoir tous les professeurs pour annoter le *vote* des leçons de chaque jour. Sans ce journal, impossible de se conformer à l'art. 169 du même règlement, ainsi conçu :

« Art. 169 · A la fin de chaque mois, ils (les professeurs) transmettront au Préfet des études un état où ils annoteront pour chaque élève : 1° la leçon d'après l'addition des différents votes du tableau du mois; 2° les places méritées dans les classes, par les compositions, et le nombre des fautes commises ; 3° les places ou gagnées ou perdues dans les disputes de récitation ; 4° la docilité. »

Note XLI, page 387.

« En divers cantons suisses, les maîtres se rassemblent pour des conférences, les unes ordonnées par la loi, les autres volontaires, comme à Lucerne, à Vintherthur, etc. L'expérience prouve que c'est

pour eux un excellent moyen de s'instruire et de se perfectionner dans l'esprit de leur vocation. » (Naville.)

En Saxe-Weimar « deux fois par an, au printemps et en automne, les instituteurs primaires des villages circonvoisins se rassemblent et forment des conférences où ils se rendent compte amicalement des méthodes qu'ils emploient et des résultats qu'ils obtiennent. Ces conférences contribuent au perfectionnement des méthodes et à la propagation de celles qui, dans les conférences, sont reconnues meilleures. »

De plus « on a fondé un cercle de lecture qui envoie à tous les maîtres d'école les meilleurs journaux et les meilleurs livres qui paraissent sur l'instruction primaire; ces journaux et ces livres passent de main en main à tous les maîtres. Les fonds de cet abonnement sont faits par des cotisations des instituteurs eux-mêmes, et, au besoin, on vient à leur secours sur les fonds de la commune, de l'Eglise ou de la caisse générale des écoles. » (M. Cousin, 2ᵉ lettre. Saxe-Weimar.)

Note XLII, page 394.

Cette pensée nous porte à nous demander si la mnémotechnie est une méthode? Comme nous ne l'avons pas assez étudiée, on voudra bien ne pas prendre pour un jugement sans appel les réflexions suivantes :

La mnémotechnie exerce la mémoire, il est vrai, mais elle laisse à sec le cœur et les autres facultés intellectuelles. Elle fait faire des prodiges de mémoire, mais ce n'est pas une raison pour lui réserver exclusivement notre enthousiasme. Ne croyez pas que, malgré les assertions contraires des propagateurs de cet art, on puisse en faire l'application, avec un égal succès, à tous les objets d'enseignement et à toutes les intelligences.

La mnémotechnie a une manière toute particulière de procéder, qui n'est pas également simple et facile. Les principes qui lui sont propres et qu'elle applique à la chronologie, ne sont pas les mêmes que ceux dont elle fait usage pour la géographie; ceux de la géographie sont encore différents de ceux des mathématiques, de la langue latine, etc.

Quelque bonne et quelque utile que l'on suppose la mnémotechnie, fait-elle que l'on apprenne tout sans effort? Ne le croyez pas. C'est tout au plus un moyen plus sûr peut-être pour arriver au but. Il faut, comme en toute chose, une certaine habitude pour réussir. Les formules exigent de l'attention et de la pratique. Elles ont ceci de bon, qu'il

n'est pas nécessaire d'avoir beaucoup d'esprit pour les faire : les plus ridicules et les plus absurdes sont souvent les meilleures. Il y a beaucoup de brillant dans les résultats obtenus par la mnémotechnie, mais ces résultats ont-ils quelque consistance ? Nous n'en avons pas encore eu la preuve.

Note XLIII, page 404.

Nous sentons le besoin de faire connaître avec quelle sollicitude on surveille l'éducation dans le Nord de l'Europe.

« On compte, en Norwège, une école par chaque paroisse; les villes en possèdent plusieurs. Une taxe, prélevée sur tous les chefs de famille, et même en beaucoup d'endroits sur les *domestiques des deux sexes*, forme le traitement annuel de l'instituteur, qui reçoit en outre une rétribution de chaque élève adulte. L'instruction primaire universellement répandue se borne à la lecture, à l'écriture et aux premiers éléments du calcul. » (*Revue britann.*, 5e série. Février 1842.)

« Dans la Saxe-Royale, une loi d'Etat oblige les parents d'envoyer leurs enfants à l'école, sous peine de la prison ; mais cette obligation commence dès cinq ans. En Saxe-Weimar, elle ne commence qu'à sept. Dans l'un et l'autre pays, elle va jusqu'à quatorze ans, âge de la communion. Tous les trois mois, le pasteur [1] de chaque village, qui a l'inspection de l'école et de tout ce qui s'y rapporte, compte les enfants qui ont manqué à l'école, ou qui même ont montré peu d'exactitude à s'y rendre; si ces absences ne sont pas légitimes, il adresse aux parents des réprimandes, et si ceux-ci n'en tiennent compte, l'autorité municipale les met en prison. » (Cousin), 5e Lettre, *Leipsick*.

« En Saxe-Weimar, une loi d'Etat ordonne à tous les pères de famille d'envoyer leurs enfants à l'école, ou de prouver qu'ils leur font donner chez eux une instruction suffisante. Des peines sévères sont attachées à l'infraction de cette loi... » (Cousin, 2e Lettre, *Saxe-Weimar.*)

« Depuis l'âge de six ans, les enfants sont tenus d'aller à l'école, sauf la preuve à faire par les parents, qu'ils reçoivent l'instruction suffisante à la maison paternelle. Chaque commissaire de district fait un rapport à la municipalité sur les enfants de son district qui arrivent à l'âge d'aller à l'école. » (*Id.*)

Voici, de plus, quelques articles sur l'instruction, extraits de l'or-

[1] Chez nous ce serait le curé. On sait que la Saxe est généralement protestante.

donnance publiée par le grand duc de Saxe-Weimar, sur la nécessité d'envoyer les enfants à l'école :

« 16° Tous les enfants à l'âge d'aller à l'école, sans exception des enfants pauvres, ni des fils de pâtres et de bergers, sont tenus d'aller régulièrement à l'école.

« 17° L'absence est permise avec une autorisation préalable du maître d'école, ou moyennant la production d'excuses valables par les parents. Dans ce dernier cas, les parents ou tuteurs sont responsables et peuvent être pris à partie.

« 18° Le maître d'école, d'accord avec le pasteur (le curé dans les endroits catholiques), appréciera le cas d'absence pour une leçon ou pour un jour, pendant les jours les plus rigoureux de l'hiver. . . .

. . . . . .

« 21° Tous les trois mois, le maître d'école présente au comité assemblé la note des absents. Les parents négligents sont appelés, avertis, menacés, et il leur est enjoint d'envoyer régulièrement leurs enfants à l'école. Si ces mesures sont insuffisantes, un rapport signé par le comité est envoyé au diocésain, qui assigne les parents à comparaître à la surintendance ; et si tous ces moyens restent sans effets, on a recours à l'autorité civile, qui instruit judiciairement. » (Extrait de l'ordonnance sur l'instr. en Saxe-Weimar, 15 mai 1821.)

En Prusse, toute commune doit avoir, par la loi même de l'Etat, une école, et le pasteur ou le curé du lieu est l'inspecteur-né de cette école, avec un comité communal d'administration et de surveillance, composé de quelques notables, et appelé *schulvostand*.....

En Prusse, le devoir d'envoyer les enfants à l'école est tellement national et enraciné dans toutes les habitudes légales et morales du pays, qu'il est consacré par un seul mot *schulpflichtigkeit* (devoir d'école).

Voici les deux articles du code général qui se rapportent à ce devoir :

« Art. 43. Tout habitant qui ne peut pas ou qui ne veut pas faire donner à la maison, à ses enfants, l'instruction nécessaire, est obligé de les envoyer à l'école dès l'âge de cinq ans révolus.

« Art. 44. A partir de cet âge, nul enfant ne peut manquer à l'école ou s'en absenter pendant quelque temps, sinon pour des circonstances particulières et avec le consentement de l'autorité civile et ecclésiastique. »

Le projet de loi de 1819, qui a force de loi en Prusse, et qui forme l'état présent des choses, consacre le titre IV en entier à cette obligation. En voici le texte ; on connaîtra par là et la lettre et l'esprit de la loi prussienne sur ce point important :

« Les parents ou tuteurs des enfants sont tenus d'envoyer leurs enfants ou pupilles à l'école publique, ou de pourvoir d'une autre manière à ce qu'ils reçoivent une éducation suffisante.

« Les parents, ou ceux de qui dépendent leurs enfants (et il faut comprendre sous ce titre les fabricants ou les maîtres qui prennent en apprentissage ou à leur service des enfants en âge d'aller à l'école), seront obligés de leur faire donner une instruction convenable depuis leur septième année[1] jusqu'à l'âge de quatorze ans accomplis. Le maître d'école jugera si un enfant est en état, par sa précocité, d'entrer à l'école avant cet âge, et le comité de surveillance de l'école en accordera l'autorisation. Un enfant qui, avant l'âge de quatorze ans, aurait parcouru le cercle de l'instruction élémentaire, ne pourrait être retiré de l'école par ses parents qu'avec la permission du comité, et après que le membre du comité chargé de l'inspection de l'école aura procédé à un examen favorable à l'élève, lequel ne devra rien laisser à désirer sous le rapport de la moralité et de la santé. Il serait fort utile qu'après avoir quitté l'école, les enfants déjà confirmés et admis à la communion assistassent encore pendant au moins un an au catéchisme du dimanche à l'église. Cet usage, autrefois général, devra être rétabli partout où il aura cessé.

« Les parents ou les maîtres qui n'enverront pas à une école publique leurs propres enfants ou ceux qui leur sont confiés, doivent, toutes les fois qu'ils en sont requis, indiquer aux autorités municipales ou aux comités de surveillance par quels moyens ils pourvoient à leur éducation.

« Les comités et les autorités municipales feront tous les ans, après Pâques ou après la Saint-Michel, une enquête sur toutes les familles de leur circonscription qui, de notoriété publique, n'auraient pas pourvu à l'éducation particulière qu'ils doivent à leurs enfants à défaut de l'éducation publique ; ils feront, à cet effet, un recensement de tous les enfants qui sont en âge d'aller à l'école.....

« Il est reconnu en principe que, dans les campagnes, tout enfant doit être envoyé à l'école de la paroisse, du village ou de la société d'école à laquelle ses parents appartiennent. Si les parents veulent envoyer leurs enfants à une autre école, ou leur faire donner une édu-

[1] Remarquez que la loi fondamentale dit la cinquième année; mais c'est, en effet, à la septième que commence l'exécution stricte de la loi. — En Autriche, l'enfant doit passer au moins sept années à l'école primaire, puis suivre, pendant trois ans au moins, une fois la semaine, les leçons de *répétition*, à moins qu'il ne soit entré dans une école primaire *supérieure* ou dans une école d'industrie.

cation particulière, ils devront le déclarer au comité de l'école, et l'autorisation ne pourra leur en être refusée, à la condition qu'ils satisferont néanmoins aux charges qui leur sont imposées envers l'école à laquelle l'enfant devrait naturellement appartenir.

« Les parents et les maîtres des enfants sont également obligés de veiller à ce qu'ils suivent régulièrement les cours d'école pendant le temps voulu par la loi. Les maîtres d'école tiendront de leur côté, sous une forme qui leur sera prescrite, des listes de présence qui devront être soumises tous les quinze jours à l'inspection des comités de surveillance.

« Pour rendre plus facile aux parents l'exécution de cette règle, et ne pas les priver entièrement des secours que leurs enfants peuvent leur prêter dans leurs travaux, les heures de leçons, dans les écoles élémentaires, seront combinées de manière à laisser aux enfants, chaque jour, plusieurs heures pour les travaux domestiques.....

« On s'appliquera partout à faciliter aux parents les plus nécessiteux les moyens d'envoyer leurs enfants aux écoles, en leur fournissant les objets nécessaires à leur instruction, ou les vêtements dont ils pourraient avoir besoin.....

« Si cependant des parents ou des maîtres négligeaient d'envoyer exactement leurs enfants à l'école, les ecclésiastiques devront d'abord leur faire connaître la responsabilité grave qui pèse sur eux, ensuite le comité de surveillance les fera comparaître et leur adressera des remontrances sévères. On ne reconnaîtra pour excuses valables, indépendamment de la preuve qu'on a pourvu autrement à l'éducation de ses enfants, que des certificats de maladie délivrés par le médecin ou le pasteur, l'absence des parents ou des maîtres qui aurait occasionné en même temps celle des enfants, ou enfin la privation de vêtements nécessaires qui n'auraient pu être fournis aux plus indigents.

« Si les remontrances n'étaient pas suffisantes, on emploierait des mesures de rigueur contre les parents, tuteurs ou maîtres. Les enfants pourront être conduits à l'école par un agent de police, ou les parents condamnés à des peines proportionnées ou à des amendes; et dans le cas où ils seraient hors d'état de les payer, à la prison ou à des travaux au profit de la commune. Ces peines peuvent être successivement augmentées, sans dépasser cependant le maximum des peines de police correctionnelle. . . . . .

« Toutes les fois qu'on prononcera la peine de prison ou de travaux pour la commune, on pourvoira à ce que les enfants des condamnés ne restent pas abandonnés pendant que les parents subiront la peine qui leur aura été infligée.

. . . . . « Les pasteurs protestants ou catholiques n'ad-

mettront aucun enfant aux conférences pour la confirmation ou la communion, s'ils ne présentent des certificats qui attestent qu'ils ont achevé leur temps à l'école, ou qu'ils la fréquentent encore exactement, ou qu'ils ont reçu ou reçoivent une éducation particulière. » (*Entwurf*, tit. IV, art. 33 et 44.)

Le pasteur ou le curé de chaque commune est enjoint de relever sur les registres la liste des enfants en âge d'aller à l'école, et de tenir à l'avenir cette liste au complet. En voici le tableau :

PREMIER TABLEAU.

*Liste des enfants en âge d'aller à l'école. Commune de ***.*

N°. DES ÉLÈVES.	NOMS de famille.	Professeurs	NOMS des enfants.	NÉS LE		Sont en âge d'aller à l'école à dater de		ONT ÉTÉ RETIRÉS DE L'ÉCOLE.		
				JOUR.	MOIS et ANNÉE.	ANNÉE.	ÉPOQUE de L'ANNÉE.	ANNÉE.	JOUR.	*MOTIFS.*

Second tableau d'après lequel le maître d'école établit à son tour une liste de présence pour son école.

SECOND TABLEAU.

*Liste de présence de l'école de ***, pendant le mois de ***, année ***.*

N° D'ORDRE.	NOMS et des ENFANTS.	Le signe * annonce l'absence du matin; et + l'absence de l'après-midi. JOURS DU MOIS.																														TOTAL DES JOURS D'ABS.	MOTIFS de L'ABSENCE.
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30		

C'est sur le relevé de ces listes que les pasteurs ou curés, les comités de surveillance et inspecteurs d'arrondissement, ont à prendre les mesures indiquées par la loi. Ces listes ainsi que les notes qui ont été prises sur chaque enfant aux examens et à la sortie de l'école, sont conservées avec soin.

Tous les maîtres d'école en Allemagne ont adopté la même mesure. Tous ont les mêmes tableaux ou listes.

Note XLIII (suite).

En Autriche, les parents sont obligés d'envoyer leurs enfants aux écoles. Depuis l'âge de cinq ans accomplis, tout enfant doit suivre les cours de l'école primaire jusqu'à la fin de sa douzième année. La liste est dressée annuellement par l'autorité locale, et aucun de ceux qui y sont inscrits ne peut se dispenser d'aller à l'école que pour cause de maladie constatée par certificat, ou pour tout autre motif raisonnable, jugé tel par le comité d'instruction qui est établi auprès de chaque école.

Ceux qui, à la fin de leur douzième année, veulent passer dans une école primaire supérieure ou dans une école d'*industrie*, sont obligés de présenter un certificat constatant qu'ils ont répondu convenablement dans l'examen qu'ils ont subi sur les matières enseignées dans l'instruction primaire ordinaire.

Tous ceux qui, à la fin de leur douzième année, quittent l'école primaire sans passer à une école supérieure, doivent assister, jusqu'à l'âge de seize ans commencés, aux leçons dites de *répétition*, qui ont lieu le samedi au soir ou le dimanche matin pendant deux heures, en présence du curé, du maître et de l'inspecteur des écoles. Ils écrivent, lisent, calculent, et sont interrogés sur la religion. Les parents ou tuteurs sont responsables de l'assiduité des enfants à cette répétition, comme de leur assistance à l'école depuis l'âge de six ans jusqu'à treize; leur négligence à ce sujet est punie, quand elle est constatée, d'une amende d'environ 10 fr., ou d'un emprisonnement d'un jour pour ceux qui ne peuvent payer. La récidive entraîne des peines plus graves : l'on va même jusqu'à nommer un curateur à l'enfant jusqu'à la fin de sa dix-septième année.

ORGANISATION DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE EN AUTRICHE.

ÉCOLES PRIMAIRES.	Ecoles ordinaires,
	Ecoles supérieures,
	Ecoles d'industrie,
	Instituts polytechniques,
	Gymnases.

Il doit y avoir, et il y a en effet une école *ordinaire* partout où se trouve une paroisse.

Quant aux écoles primaires *supérieures*, la loi en exige une par cercle (province). Le plus souvent il y en a plusieurs d'établies.

(Nous ne parlerons point des écoles *modèles* ou *normales* destinées à former les maîtres. Il doit s'en trouver au moins une dans la capitale de chaque grande province, comme la Bohême, la Hongrie, la Galicie : quelques provinces en ont plus d'une en exercice.)

Les écoles *ordinaires* forment toujours deux divisions en classe ; on y enseigne la religion, à lire l'allemand, le latin, ainsi que les manuscrits et deux genres d'écritures ; on y exerce au calcul de tête et par écrit, à la grammaire, à l'orthographe, en copiant et sous la dictée ; enfin, on y montre la manière de dresser un mémoire, on y donne les règles les plus élémentaires sur les compositions et rédactions à faire par écrit.

Les *écoles supérieures* ont chacune quatre classes : les deux inférieures, première et deuxième, correspondent à peu près aux deux classes des écoles *ordinaires* ; les objets d'enseignement sont presque les mêmes. Ceux qui ont suivi les écoles *ordinaires* peuvent demander s'ils ont subi un examen honorable à leur sortie, à entrer dans la troisième classe de l'école *supérieure*. La quatrième classe se partage en deux divisions, et exige deux années entières. Voici ce que l'on doit savoir à la fin de la dernière année consacrée à cette classe ; nous ajoutons le nombre d'heures qu'on donne par semaine à chacun des objets d'étude :

ÉCOLE PRIMAIRE SUPÉRIEURE.

Deuxième année de la quatrième classe.

Religion, par semaine..	3	heures.
Arithmétique et calcul.	3	
Stéréométrie et mécanique (mesure des solides).	3	
Architecture..	1	
Grammaire et écriture sous la dictée.	2	
Mémoires et compositions par écrit..	3	
Calligraphie.	2	
Géographie des pays étrangers.	2	
Histoire naturelle.	1	
Physique.	2	
Lecture avec le ton convenable.	1	
Dessin.	10	
TOTAL. . .	33	heures.

Nul n'est tenu de suivre le cours d'une école primaire *supérieure*. L'instruction élémentaire est seule d'obligation ; mais ceux qui veulent entrer dans une école d'industrie sont obligés de présenter un certificat donné par cette école, et constatant qu'ils ont répondu convenablement dans l'examen subi sur les matières ci-dessus.

Le cours ordinaire des *écoles supérieures* est de cinq années.

ÉCOLES D'INDUSTRIE.

Les écoles d'industrie (en allemand *realschulen*, écoles des réalités, par rapport aux objets d'imagination dont on s'occupe dans les *gymnases*), sont destinées à donner un enseignement plus développé sur tout ce qu'on a vu dans les *écoles primaires supérieures*, en y ajoutant les connaissances qui servent plus directement dans certaines professions industrielles.

Pour y être admis, il faut présenter un certificat qui constate qu'on a suivi en entier le cours de ces écoles primaires supérieures.

Le cours est de trois années au moins. Ces écoles sont destinées à ceux qui veulent se consacrer aux professions industrielles qui exigent le plus de connaissances : au commerce, à la banque, à des emplois d'administration dans les terres des seigneurs, ou dans la perception des revenus de l'Etat, ou à être caissiers ou teneurs de livres.

Elles sont établies dans les capitales des grandes provinces et dans les principales villes de commerce.

Le personnel se compose d'un directeur, d'un aumônier, et de cinq professeurs spéciaux. Toutes les places s'obtiennent par le concours.

Le directeur de l'école enseigne le style, la grammaire allemande et l'orthographe ;

Un professeur donne des leçons de calligraphie, sans négliger non plus l'orthographe ;

Un autre enseigne l'arithmétique et la tenue des livres ;

Un troisième, l'histoire naturelle, la chimie et la physique ;

Le quatrième, les mathématiques et le dessin ;

Le cinquième, enfin, la géographie, l'histoire universelle et l'histoire du commerce.

L'aumônier doit donner aux élèves une connaissance très-développée du dogme, de la morale et de l'histoire de la religion.

INSTITUTS POLYTECHNIQUES.

Ces instituts sont en très-petit nombre : ce sont des écoles d'industrie plus perfectionnées. On s'y occupe de mathématiques, de dessin, de tout ce qui concerne la construction des routes et des ponts, des sciences agricoles et commerciales.

Ces écoles ont, de plus que les écoles d'industrie, l'avantage de mettre en quelque sorte sous les yeux tout ce qui fait l'objet des diverses leçons et des démonstrations. Ce sont des cours théorico-pratiques pour lesquels on se sert de collections fort nombreuses en machines, en modèles et en instruments. Les écoles d'industrie se contentent de la théorie sans y joindre la pratique.

GYMNASES.

Les gymnases, qui correspondent à nos collèges royaux et communaux, sont destinés à préparer les jeunes gens aux études universitaires.

Les pensionnats, quand il y en a, ne se composent guère que d'élèves boursiers, qui profitent d'anciennes fondations faites en faveur des enfants de telle ou telle ville, de telle ou telle province.

Le cours de Rhétorique dure deux années; la dernière moitié de la seconde année est employée à expliquer aux élèves les principales règles de la Logique, et tout ce qui peut servir d'introduction à la philosophie.

Il n'y a de gymnases que dans les villes les plus considérables; quelquefois la même ville en possède plus d'un. Ils sont tenus, en général, par des corporations religieuses.

Dans tous ces collèges, le cours d'instruction secondaire y est toujours bien complet.

(*Du choix d'une profession industrielle*, trad. de l'allemand par M. l'abbé Ramon, extr. des notes.)

Note XLIV, page 425.

Voici le catalogue des livres dont doivent se composer les bibliothèques des Ecoles Normales primaires en France. Nous le donnons à simple titre de renseignement. (Extrait des procès-verbaux du Conseil royal de l'Instruction publique en France.)

1° *Instruction morale et religieuse.*

La Bible (traduction de Sacy). — Le Nouveau Testament (traduction de Sacy). — Abrégé de l'histoire de l'Ancien Testament, avec explicat. par Masenguy. 10 vol. in-12. — Imitation de Jésus-Christ. — Catéchisme de Montpellier. — L'Ouvrage des six jours, par Duguet. — Mœurs des Israélites et des Chrétiens, par Fleury. — Démonstration de l'existence de Dieu, par Fénelon. — Doctrine chrétienne, par Lho-

mond. — Histoire de la religion, par Lhomond. — Choix de sermons de Bossuet. — Des Devoirs des hommes, par Sylvio Pellico. — Premières et secondes Lectures françaises, par Wilm, 2 vol in-12. — Simon de Nantua et ses œuvres posthumes, par L. de Jussieu, 1 vol. in-12. — Hymnes du premier âge ou Cantiques en prose, imités de l'anglais.

2° *Lecture.*

Alphabet et premier Livre de lecture, et Tableaux correspondants. — Le Citolégie, par Dupont. — Méthode simplifiée de lecture, par Maître. — Tableaux de lecture, sans épellation, par MM. Lamotte, Perrier, Meissas et Michelot. — Méthode de Lavaud. — Cahiers lithographiés de Selves. — Cahiers lithogr. de Levrault. — Cahiers lithogr. de Montizon.

3° *Ecriture.*

Méthode de Carstairs. — Cahier complet d'écriture en 72 modèles par Werdet. — Méthode de Tanpler. — Méthode de Lavaud.

4° *Langue française.*

Grammaire de Lhomond. — Grammaire de Gérault. — Grammaire de Noël et Chapsal. — Grammaire de Meissas et Michelot. — Petite Grammaire des écoles primaire, et Exercices. — Principes de Grammaire générale, par de Sacy. — Dictionnaire des Synonymes français, par Guizot. — Dictionnaire de l'Académie (édition de 1835). — Vocabulaire français de Vailly. — Choix d'Oraisons funèbres de Bossuet, Fléchier, etc. — Œuvres choisies de Fénelon, 6 vol. in-8°. — Esprit de Nicole, 1 vol. in-12. — Fables de La Fontaine. — Boileau (œuvres poétiques), par Amar. — Caractères de Labruyère. — Petit Carême de Massillon. — Histoire de Charles XII. — Morceaux choisis de Buffon. — Poëme de la religion, suivi de Polyeucte, Athalie, Esther et Mérope.

5° *Arithmétique, Géométrie et Applications.*

Arithmétique de Bezout. — Arithmétique de Vernier, 1 vol. in-12. — Géométrie élémentaire de Vernier. — Géométrie élémentaire de Legendre. — Géométrie élémentaire de Bergery. — Géométrie pratique de Desnanot. — Dessin linéaire de Francœur. — Cours méthodique de dessin linéaire, par Lamothe. — Tableaux du dessin linéaire, par le même. — Dessin linéaire, par Boniface. — Exercices de dessin linéaire, par Bonillon. — Traité élémentaire de l'arpentage et de lavis des plans, par Lamothe. — Tableau d'Arpentage, par Lamothe. — Tableau d'Arpentage, par Caubert de Rouen. — Table de Logarithmes, par Callet.

Digitized by Google

6° *Histoire et Géographie.*

Histoire ancienne de Rollin. — Discours sur l'Histoire universelle, par Bossuet.—Cahiers d'Histoire universelle, par Dumont et Gaillardin. — Histoire de France, par Em. Bonnechose. — Abrégé de l'histoire de France, par Ragon. — Précis de l'histoire de France, par Caïx et Poirson. — Atlas histor. et géograph. de Kruse, publié par MM. Lebas et Ansart. — Globe aérophyse de Weyling. — Les trois grandes cartes d'Engelmann, collées sur toile : Mappemonde, Europe, France.— Grandes Cartes muettes de Levrault. — Méthode complète pour enseigner la géographie, par Meissas et Michelot. (Cartes, Atlas, Tableaux, Géographie méthodique). — Géographie de la France, par Lespin. — Géographie, par Delapalme. — Géographie, par Loriol. — Cours de Géographie, par Letronne. — Atlas de Selves. — Atlas d'Ansart.

7° *Eléments de Sciences physiques et Applications.*

Traité élémentaire de physique, de Péclet. — Chimie de Péclet. — Histoire naturelle, par Delafosse. — Eléments de Technologie, par Francœur. — Géométrie et Mécanique appliquées, par Dupin. — Dessin industriel de Normand. — La Minéralogie populaire, par Brard. — Industrie, Physique, Mécanique, Astronomie, par Maître Pierre. — Histoire naturelle des plantes, par Delapalme. — Histoire abrégée des principales inventions et découvertes, par Roux-Ferrand. — Alphabet des arts et métiers. — Calendrier du bon cultivateur, par Dombasle.

8° *Musique et Chant.*

Méthode de Choron. — Tableau de lecture musicale et de chant élémentaire, par Wilhem. — Méthode de Strepel. — Traité élémentaire et Tableaux de musique, de Quicherat. — Chant de la table de Pythagore, chant du Décalogue, par Cony de Toulouse.

9° *Pédagogie.*

(Méthodes d'enseignement et Principes d'éducation.)

De l'éducation des enfants, par Locke. — De l'éducation des filles, par Fénelon. — De l'éducation progressive, par Mme Necker de Saussure. — Entretien sur l'éducation, par Mæder. — Cours normal des instituteurs, par de Gérando. — Cours normal des institutrices, par Mlle Sauvan. — Manuel de l'instituteur ou Principes généraux de pédagogie, par Malter. — Le Visiteur des écoles, par Malter. — Exposé analytique des méthodes de l'abbé Gauthier, par L. de Jussieu. — Instruction sur une bonne méthode d'enseignement primaire, par

Levrault. — Lettres sur l'éducation religieuse, par Deluc. — Rapports sur l'état de l'instruction primaire en Allemagne, par V. Cousin. — Rapport au Roi sur l'instruction primaire en France, par M. le ministre de l'instruction publique en France (1834). — *L'Ami de l'Enfance*, journal des salles d'asile, guide des écoles primaires. — Code de l'instruction primaire. — *Manuel général de l'Instruction primaire.* — *L'Instituteur*, journal des écoles primaires.

10° *Autres livres admis plus récemment pour les écoles normales et les écoles primaires.*

Dessin linéaire à vue, 1re partie in-folio, en 50 leçons, lithographiées, par M. Bergery. — Galerie biographique des instituteurs de l'Allemagne qui se sont le plus distingués dans leur carrière, par Spindler. — Eléments d'algèbre, par Querret. — Morale de la Bible, par M. l'abbé Didon. — Petit Atlas élémentaire, par MM. Meissas et Michelot. — Géographie élémentaire descriptive, divisée en deux cours, par Boniface. — Manuel d'agriculture, par Moll. — La vaccine soumise aux simples lumières de la raison, par Marc. — Instruction élémentaire et pratique sur l'usage des tables de logarithmes, par M. de Pony, faisant partie de la bibliothèque dite populaire. — Manuel complet de l'enseignement simultané, par MM. Lamothe et Lorain. — Maître Pierre ou le Savant de village, entretien sur la physiologie. — Nouvelles Lectures manuscrites, par M. Louis. — Mécanique des écoles primaires, par M. Bergery.— Cours élémentaire de grammaire française, par Fricadet Dubiez. — Petite Histoire naturelle, par Delapalme (plantes, minéralogie, géologie, animaux). — Victor ou le Bazar des pauvres, par Mme Mélanie Waldor. — (Abécédaire allemand-français et français-allemand, par M. Linder.)

On peut voir qu'il ne serait ni bien difficile ni bien coûteux de créer une bibliothèque pour une Ecole Normale primaire. Quels que fussent du reste les sacrifices, ils seraient légers, si on les compare aux avantages qui en résulteraient pour l'instruction.

FIN DES NOTES.

C'est avec le plus grand plaisir que je joins à mon ouvrage la lettre suivante et le travail qui l'accompagne. J'exhorte bien vivement M. Bouverat à développer un jour, ainsi qu'il le promet, le programme de philosophie qu'il m'envoie.

Du château de Maintenon, le 4 février 1846.

CHER AMI,

Je regrette que le temps et vos occupations ne vous aient pas permis de traiter vous-même la question qui doit être le complément de votre travail. Je suis moins qu'homme du monde capable d'y suppléer : la distance est grande entre un rêveur et un penseur ; puis les souvenirs qui m'entourent ici seraient plus propres à enflammer l'imagination d'un poëte qu'à éveiller la froide raison d'un philosophe. Toutefois, pour que vous ne m'accusiez pas de paresse ou d'indifférence, je veux bien jeter le grain de sable dans la mer, et payer mon écot. Ce sera l'écot du pauvre. Si sa modicité lui donne peu de valeur réelle, il aura au moins le mérite relatif de la bonne volonté. On verra aussi que, sur la terre étrangère, loin de cette malheureuse ville [1] qui nous vit naître tous les deux, et qui nous distribua, dans le même temps et sur les mêmes bancs, les bienfaits de l'éducation

[1] Allusion à l'incendie de Cluses, en 1844.

et de la science, je n'ai pas cessé, non plus que vous, d'aimer ma patrie et de vouloir travailler pour elle. Ce que je vous envoie n'est qu'un plan de philosophie bien incomplet et très-superficiel, que je me réserve de développer quelque jour, si Dieu me prête vie. Tirez-en pour le moment tel parti que bon vous semblera : j'abandonne le tout à votre sagesse.

Votre ami dévoué,

P. BOUVERAT.

Digitized by Google

APPENDICE

SUR L'ENSEIGNEMENT

DE LA PHILOSOPHIE,

PAR P. BOUVERAT.

§ Ier.

Objet de la philosophie. — Utilité et importance de la philosophie. — Sa division.

La philosophie est la science naturelle des principes sur lesquels repose tout ce qui est vérité, vertu, bonheur. Elle est donc la science du bien : car il n'est pas d'autre bien que le vrai, le bon, le beau ou l'agréable. Ainsi, chercher le bien intellectuel ou la vérité par l'intelligence; chercher le bien moral ou la vertu par la volonté; chercher le bien sensible ou le bonheur par la sensibilité, telle est la fin de l'être immatériel, et tel est aussi l'objet de la philosophie. C'est en cela que consistent la science bien entendue, la sagesse véritable; et c'est l'amour de cette science et de cette sagesse qui fait le philosophe, selon l'étymologie du mot lui-même.

La philosophie a son fondement premier, son point de départ dans la connaissance de soi-même : γνῶθι σεαυτόν. En s'étudiant par la conscience, maître et témoin infaillible que Dieu lui a donné, l'homme acquiert d'abord, dans la vue certaine de

sa pensée, la certitude de son existence. Cette existence, il l'attribue ensuite à un élément unique et indivisible, à un principe vivant et animé, qui est en lui, qui est lui-même, duquel tout émane, auquel tout se rapporte, mais dans lequel se montre en même temps une triple puissance, puissance d'entendement, puissance d'action, puissance de sentiment. C'est l'âme qui apparaît avec l'unité de sa substance et la trinité de ses facultés, avec son intelligence, son activité et sa sensibilité. Il est admirable (qu'on me pardonne un rapprochement qui pourrait ne paraître qu'ingénieux), il est admirable, dis-je, que la première révélation de la raison soit une unité et une trinité, l'unité et la trinité psychologique, de même que la principale révélation de la foi catholique est une unité et une trinité, l'unité et la trinité divine.

Telle est la première leçon de la conscience ; le premier degré est franchi : l'être humain est trouvé, et avec lui, la vérité primitive, la source de la *vérité*.

Mais pourquoi l'âme existe-t-elle? Quel sera l'usage de ses facultés? Évidemment, si elle a une intelligence, c'est pour connaître ; si elle a une volonté, c'est pour agir ; si elle a une sensibilité, c'est pour aimer et jouir. La connaissance, l'opération et le sentiment sont donc les phénomènes immédiats de nos facultés. Ces phénomènes, à leur tour, ont chacun, hors de l'âme et dans le monde abstrait, leur objectif correspondant. La vérité est l'objet de la connaissance; la vertu est celui de l'opération; le plaisir ou le bonheur, celui du sentiment; c'est-à-dire que le bien, le triple bien dont nous avons parlé, se présente comme l'objet naturel et nécessaire sur lequel doivent se concentrer toutes les puissances de l'âme.

C'est là le second degré de la science psychologique, le second enseignement de la conscience ; c'est, si j'ose le dire, le milieu de l'être, le champ où s'exerce la *vertu*.

Enfin, si nous continuons d'interroger notre sens intime, il nous révèlera encore que l'âme est à elle-même le principe de ses connaissances, de ses opérations, de ses affections. De là l'idée de cause, mais de cause imparfaite et contingente. En invoquant ici le secours de la raison, nous arriverons facilement jusqu'à

l'idée de cause absolue. Car ce qui est contingent et imparfait suppose un être qui en est le type original, la source nécessaire, et, pour ainsi dire, la personnification éternelle. L'âme n'est par conséquent qu'une cause secondaire, qui, avec des facultés limitées, ne peut atteindre que le bien fini et relatif. Mais la cause absolue, engendrant des connaissances, des opérations, des affections absolues comme elle, sera essentiellement douée d'une intelligence infinie, d'une activité immense, d'une sensibilité sans bornes, par lesquelles elle atteindra le bien absolu, c'est-à-dire l'absolu de la vérité, de la vertu et du bonheur. Ici le subjectif et l'objectif se confondront; et la cause absolue, renfermant tout en elle, sera à la fois l'âme universelle, la puissance souveraine et le bien suprême.

Voilà le troisième et dernier degré des révélations que nous fait la conscience. Elle vient de nous apprendre la fin de l'être, en nous dévoilant la divinité. Au terme, nous rencontrons Dieu, et en Dieu, le lieu du repos et le *bonheur*.

Si, rappelant à notre esprit les trois degrés que nous avons successivement parcourus, nous les embrassons maintenant d'un seul et même coup d'œil philosophique, que verrons-nous? Nous apercevrons l'homme et Dieu, l'un et l'autre trouvés par la seule puissance de la raison, et trouvés en quelque sorte tels que le christianisme nous les définit. L'intelligence suprême, la vérité absolue, ou, en d'autres termes, la personnification de l'intelligence et de la vérité, c'est le Père, auteur de tout ce qui est; et rien n'est que la vérité. L'activité suprême, la vertu absolue, la personnification de l'activité et de la vertu, c'est le Fils, par lequel le Père a tout fait et a tout réparé. La sensibilité suprême, le bonheur absolu, la personnification de la sensibilité et du bonheur, c'est le Saint-Esprit, qui est le lien d'amour entre le Père et le Fils. D'autre part, nous pouvons affirmer de l'homme, mais dans un degré inférieur, tout ce que nous venons d'affirmer de la divinité. Aussi n'a-t-il pas été créé seulement à l'image de Dieu, *ad imaginem Dei creavit illum*, mais il l'a été encore, par la triple faculté de son âme, à l'image de la Trinité elle-même: FACIAMUS *hominem ad imaginem et similitudinem* NOSTRAM. Il y a, dans l'unité et la trinité, la clef de tous les secrets de la

nature ; car cette empreinte divine se réfléchit sur tous les êtres. Elle est l'harmonie numérique qui explique tout, et qu'avait entrevue Pythagore.

Le tableau qui précède résume, ce me semble, tout le dogme philosophique ; on peut voir qu'il est aussi l'expression fondamentale du dogme chrétien.

Envisageons maintenant la question sous un autre point de vue. Les facultés que nous avons découvertes dans l'âme, et dont Dieu est le type éternel, mettent l'homme en rapport avec tout ce qui est bieu, avec ce qu'il y a en lui, dans les autres hommes et en Dieu, de vérité, de vertu, de bonheur. Ce bien, il doit le connaître, le pratiquer et l'aimer partout où il le trouve. Son intelligence doit poursuivre sans cesse tout ce qu'il y a de vérité dans l'univers ; sa volonté, tout ce qu'il y a de vertu ; sa sensibilité, tout ce qu'il y a de bonheur. Car ses facultés ont chacune leur objet essentiel, et cet objet devient leur fin nécessaire. Ainsi naissent des rapports obligés qui mettent l'homme en communication avec lui-même, avec les autres hommes et avec Dieu. Ainsi naissent les devoirs qui constituent la morale, et dont la nature diverse donne lieu à la division de cette science en morale individuelle, morale sociale et morale religieuse.

Il reste un dernier secret à pénétrer : c'est celui de notre destinée sur la terre. Les connaissances, les opérations et les sentiments de l'âme, lorsqu'ils se réfléchissent sur l'âme même, ou qu'ils se dirigent sur les autres hommes, n'atteignent que le bien fini. Comme le bieu fini n'est qu'une parcelle, une émanation du bien suprême ; comme, en outre, il n'y a de vrai bien que celui qui est sans mélange d'imperfection et de mal, et que le bien absolu remplit seul cette condition, nous pouvons conclure de là que toutes les connaissances, opérations et affections doivent, en définitive, pour ne pas manquer leur but, se rapporter à ce bien absolu et suprême, c'est-à-dire à Dieu. En effet, nous n'avons d'être que ce qui nous en vient de sa vérité ; nous n'avons de mouvement que ce que sa volonté nous en communique ; nous n'avons de vie, c'est-à-dire de sentiment, que ce que nous en répartit son amour : *In ipso enim vivimus, movemur et sumus.* Si tout vient de lui, tout doit rétourner à

lui. Il est le principe et la fin de toutes les connaissances, opérations et affections de notre âme. Nous lui devons donc le culte de notre esprit, de notre volonté et de notre cœur : et il est vrai de dire que connaître, servir et aimer Dieu est l'abrégé de la morale philosophique, comme ce l'est de la morale chrétienne.

L'aperçu rapide que je viens de tracer suffit pour établir l'utilité et l'excellence de la philosophie. Cette science n'est, comme on peut le voir, que la religion elle-même, la religion telle que le premier homme la connut et la pratiqua avant sa chûte; telle que la raison nous la découvrirait encore, si les ténèbres du péché n'étaient venues obscurcir notre intelligence. La raison et la religion sont sœurs; elles doivent s'aimer, se soutenir, se servir l'une à l'autre de flambeau et de guide. La raison, abandonnée à elle-même, marche dans l'incertitude, et arrive, à travers les sophismes et l'erreur, à la nuit et à la mort. La religion sans la raison n'est plus que la foi du charbonnier. Cette foi put suffire dans les siècles d'ignorance; aujourd'hui elle est exposée à chaque instant à être surprise par les artifices du mensonge; elle a besoin, pour ne pas défaillir, de s'appuyer sur la raison. Il faut donc, dans un système d'éducation bien compris, faire marcher de front l'enseignement de la religion et celui de la philosophie; ils doivent s'éclairer l'un l'autre, et se donner la main; sinon ils s'égareraient.

C'est pour avoir méconnu ces principes, c'est pour avoir rompu le pacte d'alliance fait dès les commencements entre la raison et la religion, sous les yeux de Dieu même, que bien des philosophes, dans tous les temps, et que ceux du dernier siècle surtout, sont tombés dans les extravagances les plus inouïes, et n'ont pu enfanter que des systèmes qui, en tendant à détruire la religion, ont abouti, par un contre-coup inévitable, à l'outrage le plus sanglant qu'ait jamais reçu la raison elle-même. Ils ont mal compris la nature et la fin des facultés de l'âme humaine, la nature et la fin de l'intelligence, de l'activité, de la sensibilité; ils ont altéré les notions de vérité, de vertu, de bonheur. Incapables de s'élever par leur propre force jusqu'à l'absolu des phénomènes psychologiques et métaphysiques, ils se sont arrêtés

dans les limites du contingent, n'ont plus vu que la matière, out tout rapporté à elle; ou si quelquefois ils ont reconnu Dieu, ils n'ont eu garde de l'aborder, dans la crainte de tomber eux-mêmes en sa puissance : ils l'ont laissé dormir paisiblement daus son ciel, d'où il contemple dans un rêve éternel, avec indifférence, avec une curiosité maligne peut-être, l'homme, sa créature, se débattre sans espoir et sans profit, dans l'étroite prison du temps, et au milieu de la fange de ses misères.

Certes, si c'est ainsi qu'on entend la philosophie, elle est une peste qu'il faut fuir, quoi qu'il en coûte. L'âme humaine est une vierge tombée; pour la relever, Dieu l'a fiancée à son esprit par la rédemption; tout ce qu'elle enfante sans cet esprit et en dehors de lui, est le fruit d'un commerce illégitime; tout ce qui en naît n'est plus qu'erreur, péché, misère, triple mal, dont le premier est le mal de l'intelligence, ou la négation de la vérité; le second, le mal de la volonté, ou la négatiou de la vertu; et le troisième, le mal de la sensibilité, ou la négation du bonheur. Il faut donc, je le répète, que la raison et la religion marchent de front dans l'enseignement de la philosophie; alors seulement elle est une science noble et utile.

L'étude de la philosophie offre encore d'autres avantages, plus secondaires, à la vérité, mais non moins dignes d'être signalés. C'est elle qui couronne, en y imprimant le cachet de la raison, toutes les connaissances que le jeune homme a acquises daus ses premières classes. C'est elle qui analyse ces connaissances, les ordonne, les raisoune, les synthétise dans l'esprit de l'élève, et en forme un tout régulier, un ensemble net et bien compris. On doit la regarder aussi comme le fondement de toutes les sciences, car elle est la science des principes sur lesquels toutes les sciences reposent; elle est la science de la réflexion, sans laquelle il ne peut y avoir ni études ni découvertes. Otez la philosophie : la littérature, l'éloquence, l'histoire, si elles ne deviennent impossibles, deviendront insignifiantes; elles ne seront plus que des corps sans âmes, des accidents sans substances, des voiles brillants peut-être, mais fantastiques, qui couvriront la nudité et le néant. Enfin, les beaux-arts eux-mêmes, je ne crains pas de l'avancer, empruntent à la philosophie leur parure la

plus précieuse, ce qui fait leur premier titre de gloire. Que seraient la poésie, la peinture, la sculpture, la musique, etc., si leurs œuvres n'avaient une empreinte de mouvement et de vie, une physionomie où se révèlent les pensées, les inspirations, les désirs, les volontés, les passions? Et comment le poëte, l'artiste, exprimeront-ils tous ces phénomènes, toutes ces modifications de la nature, s'ils ne connaissent l'âme humaine, l'homme, en un mot, avec tout ce qu'il pense, tout ce qu'il veut, tout ce qu'il sent? Mais, pour arriver à connaître l'homme, l'artiste doit l'étudier en lui-même; et ce qui lui donnera cette connaissance de lui-même, c'est la philosophie : soit la philosophie raisonnée, soit au moins cette philosophie naturelle et instinctive, que Dieu a départie plus ou moins à toute créature intelligente.

Pour rendre ma pensée plus claire, j'ajoute que le but des études purement scientifiques est surtout de diriger l'intelligence vers le vrai; celui des études morales, de diriger la volonté vers le bon; et celui des études artistiques, de diriger la sensibilité vers le beau et l'agréable. Or, les sciences proprement dites, la morale et les arts composent le cercle entier de toutes les connaissances humaines; donc si toutes ces connaissances ont pour instrument les facultés de l'âme, et pour objet les notions abstraites qui répondent à chacune des facultés, comme ces facultés et ces notions sont du domaine de la philosophie, il s'ensuit évidemment que cette dernière est la base naturelle de toute science, de toute étude. Aussi les mots de *science* et de *philosophie* étaient-ils synonymes chez les anciens; et les Hébreux, comme les Grecs, n'avaient qu'un terme, חכמה, σοφὸς, pour exprimer la double idée de *savant* et de *sage*.

La division de la philosophie, dont nous allons maintenant nous occuper, ressort de son objet lui-même. Il faut au philosophe un point de départ, une vérité, une certitude première, d'où découlent progressivement toutes les autres vérités, toutes les autres certitudes. Suis-je? Voilà la première question à résoudre. Tant que je serai incertain de ma propre existence, rien ne pourra devenir certain pour moi. Je dois donc établir avant tout que je suis; et je le ferai en étudiant mon âme, en m'étudiant moi-même. C'est là l'objet de la *psychologie*. De

l'existence du moi, je conclurai à l'existence de l'être en général; j'étudierai cet être : ce sera l'objet de l'*ontologie*. De là enfin je passerai à l'existence et à l'examen de l'être absolu : ce sera l'objet de la *théodicée*, c'est-à-dire, de cette partie de la science divine qui traite de l'existence, de la nature et des attributs de Dieu, et non pas de celle qui traite des rapports de l'homme avec Dieu, laquelle appartient à la morale. La psychologie, l'ontologie et la théodicée réunies, forment ce qu'on appelle la métaphysique générale, première partie de la philosophie, partie toute de spéculation.

Abordant ensuite les faits d'analyse fournis par l'étude de la métaphysique, mettant les facultés de l'être immatériel, l'intelligence, l'activité, la sensibilité, qui nous sont révélées par la psychologie et la théodicée, en regard des notions abstraites de vérité, de vertu et de bonheur, que nous a données l'ontologie, nous arriverons à la partie pratique de la philosophie, comprenant : 1° la *logique*, qui traite de l'emploi que l'âme doit faire de son intelligence pour arriver à la vérité; 2° la *morale* ou *éthique*, qui traite de l'emploi que l'âme doit faire de son activité pour arriver à la vertu; 3° l'*esthétique*, qui traite de l'emploi que l'âme doit faire de sa sensibilité pour arriver au bonheur.

Telle est la division de la philosophie; tel est l'ordre naturel des parties qui la composent. Cependant on met quelquefois la logique en première ligne, attendu qu'elle indique la marche que l'esprit doit suivre pour arriver à la vérité; que cette marche doit être connue dès le commencement; qu'elle est nécessaire pour l'étude de la métaphysique elle-même. Je ne blâme point cette transposition : j'observerai seulement que l'intelligence a également besoin d'une marche logique pour étudier la grammaire, l'histoire, la poésie, l'éloquence; qu'ici néanmoins elle se contente du bon sens, de la logique naturelle. Les exigences de la métaphysique seraient-elles plus impérieuses? Cela peut arriver : aussi je ne nie point que l'interversion dont il s'agit ne soit utile quelquefois. La logique aiguise l'esprit, fortifie le jugement, trace la méthode, et aide par conséquent la réflexion, la discussion. Il est même certains cas où un cours de logique trouverait naturellement place dans une

classe de rhétorique. C'est au professeur de juger l'à-propos des modifications que les circonstances, la nature et les dispositions des esprits pourraient exiger. Notre division n'en est pas moins rationnelle.

§ II.

De la méthode philosophique.

On peut réduire toutes les méthodes philosophiques à deux principales : la méthode scholastique et la méthode expérimentale. La découverte de la première est attribuée à Aristote; celle de la seconde, à Bacon et à Descartes. Mais Aristote, Bacon, Descartes, n'ont fait que formuler et régulariser ces deux procédés de l'esprit humain. L'un et l'autre sont au fond aussi anciens que la science : car, de tout temps, il a fallu, pour arriver à la vérité, faire des raisonnements, des observations et des expériences. Je me bornerai à exposer ici la nature des deux méthodes avec leurs avantages et leurs inconvénients respectifs, y ajoutant quelques règles qui nous apprendront à profiter des unes, et à obvier aux autres.

La méthode scholastique est celle qui procède par voie de déduction et de raisonnement. Son arme principale est le syllogisme. Elle pose des principes généraux; elle met en avant des vérités universelles, fécondes, incontestables, et en tire, comme d'une source pleine et abondante, toutes les vérités secondaires, accessoires qui y sont renfermées. Elle décompose les ensembles homogènes, et affirme de chaque partie ce qui convient au tout. Elle descend du général au particulier. Sa marche est plus sûre que celle de la méthode expérimentale : car, si le principe est certain, si la conclusion est régulièrement déduite, la proposition qui en ressort est vraie, est infaillible, les éléments qui constituent un tout, ne changent pas de nature en s'isolant les uns des autres. Ajoutons que cette méthode est merveilleusement propre à donner à l'esprit de la vigueur, de l'étendue, de la précision, de la justesse, de la souplesse et de la perspicacité. Elle enseigne à distinguer facilement la vérité de l'erreur et

du sophisme. C'est elle qui a donné aux langues modernes, et surtout à la langue française, cette netteté logique, cette clarté simple, qui les distinguent des idiomes anciens. Son langage est éminemment le langage de la raison, c'est-à-dire celui auquel il importe le plus d'habituer la jeunesse.

Mais si la scholastique présente des avantages, elle a aussi ses dangers. Non-seulement elle dessèche le cœur et tarit la source de l'imagination en donnant trop à l'esprit, mais encore en réduisant toute démonstration à une forme unique, elle amène cette forme à se subtiliser d'une manière indéfinie, ainsi que cela est arrivé dans le moyen âge, et comme y pousse nécessairement la nature diverse des intelligences. Elle tend ainsi à se perdre en définitions, en divisions, en formules, en nomenclatures innombrables, à se jeter dans des arguties insignifiantes et ridicules. De là les catégories et les catégoréismes d'Aristote, l'éristique absurde de l'école de Mégare, les mystères du réalisme et du nominalisme; de là ces arguments fameux, appelés *Barbara, baroco, celarent, Darii, ferio, baralipton*, etc., toutes choses qui sont les unes insolubles, les autres extravagantes, et la plupart inutiles.

Un autre inconvénient de la méthode scholastique, c'est qu'elle procède par une marche inverse de celle que semble indiquer la nature. Au lieu de commencer par l'analyse pour arriver à la synthèse, elle avance, en les supposant démontrés et incontestables, des principes généraux, des lois universelles, des faits synthétisés, dont elle tire ensuite, par l'analyse, les vérités et les faits particuliers. Elle descend ainsi du plus au moins, du grand au petit, de sorte que le résultat se trouve toujours inférieur à ce qui a servi de point de départ. Un tel procédé renferme l'intelligence dans un cercle d'où elle ne peut sortir, et arrête à tout jamais le progrès et les découvertes; il ne conduit à aucun principe nouveau, à aucune loi générale, jusque-là demeurée inconnue; il exclut tout esprit de doute, toute liberté d'examen. Ses principes, quoique souvent gratuits, deviennent des oracles dont s'emparent l'autorité, la jurisprudence, la doctrine, et qu'elles imposent facilement, revêtus qu'ils sont du caractère de l'infaillibilité : ce qui doit nécessairement avoir pour

résultat d'immobiliser la science, aussi bien que l'état civil et politique des peuples.

La méthode expérimentale ou méthode d'observation est celle qui procède par voie d'analyse et de synthèse, en s'appuyant sur l'analogie et l'induction. Elle examine, elle étudie séparément les parties d'un tout, les faits particuliers, pour arriver ensuite à la connaissance de l'ensemble, pour saisir la loi générale qui régit ces faits particuliers, ou qui domine la reproduction constante et immuable d'un phénomène. Elle remonte du moins au plus, s'avance progressivement, en faisant des dénombrements exacts, en établissant des rapports et des similitudes, de ce qui est certain à ce qui est incertain, de ce qui est connu à ce qui est inconnu, de ce qui est vrai particulièrement et relativement à ce qui est vrai généralement et absolument. Elle découvre ainsi des principes ignorés, des vérités universelles, que l'esprit humain n'avait point encore aperçus. Elle est la méthode du progrès. En émancipant l'esprit, elle l'a conduit à toutes les grandes découvertes qui, depuis trois siècles, ont changé la face de l'Europe, et amené la civilisation au point où nous la voyons aujourd'hui. C'est cette méthode qui a révélé à Newton la loi de la gravitation; qui a perfectionné toutes les sciences naturelles, et en a créé les principes; qui a montré les moyens de franchir les mers et de rapprocher les distances; qui a modifié toutes les législations, toutes les institutions modernes. On peut dire qu'elle est la condition de toute connaissance. Dieu lui-même ne sait que par la vue qu'il a de toute chose, que par ce regard infini d'observation, dont il parcourt l'univers et le mesure éternellement. C'est ce que Platon a exprimé d'une manière admirable, lorsqu'il a dit de la Divinité : ἀεὶ γεωμετρεῖ, elle géométrise toujours: mots d'un sens profond, et qui le séparent, ici comme partout ailleurs, de son illustre disciple. Et qu'est-ce qui a donné naissance aux principes qui servent de fondement à la scholastique, si ce n'est des études et des faits antérieurs d'expérience et d'observation? Comment, par exemple, est-il devenu vrai en principe que la vertu est aimable? N'est-ce pas parce qu'on a observé primitivement ce caractère d'amabilité dans la pudeur, dans la justice, dans la charité, dans l'obéissance, puis successi-

vement dans toutes les autres vertus, considérées à part, dans leur manifestation particulière, dans leur nature individuelle?

L'expérience a donc précédé le syllogisme; et celui-ci, si j'en excepte les axiomes, qui sont peu nombreux, n'a de vérités premières que celles que l'observation lui a d'abord fournies. Les autres ne sont que le produit de l'arbitraire, des hypothèses plus ou moins probables.

Je dois maintenant, pour être juste et impartial, signaler les abus et les dangers de la méthode expérimentale, comme j'ai signalé ceux de la scholastique. Non-seulement il arrivera bien souvent que, dans le travail analytique d'où dépend la loi générale, il échappera certaines circonstances, certains faits particuliers, qui seront en opposition avec les circonstances et les faits observés, et rendront par conséquent fausse la loi qui en découle, mais encore, ce qui est plus à craindre, l'habitude de l'observation aiguillonne la curiosité, et nourrit l'orgueil par le plaisir des découvertes; elle enfante l'indépendance et le libertinage de l'esprit, soumet tout à l'examen, jusqu'à la parole de Dieu même, et conduit quelquefois au scepticisme, à l'indifférence, à l'impiété, au matérialisme. Dans le dessein de tout innover, de tout reconstruire, elle ébranle les institutions les plus saintes; elle sape les fondements des monarchies anciennes; elle entraîne au mépris de la religion. Je ne crains pas d'affirmer que c'est cette méthode, avec son usage abusif, qui a préparé et favorisé la réforme; qui a fait naître la philosophie du dix-huitième siècle, et le rationalisme contemporain.

Le professeur, placé en face de ces deux méthodes, ne doit point se montrer exclusif. Son habileté consistera à tirer profit des avantages qu'elles offrent, à éviter les écueils dont elles sont parsemées. Lorsqu'à l'aide de la scholastique, l'esprit de l'élève aura acquis de la rectitude et de la force, il pourra s'élancer ensuite avec moins de péril dans la carrière des observations et du progrès. En combinant adroitement les deux procédés, en les appuyant l'un sur l'autre, en s'élevant, par l'observation, jusqu'aux principes, pour redescendre, par le syllogisme, jusqu'aux spécialités, et constater celles que l'analyse avait omises, et que l'analogie seulement avait comprises dans les principes,

il ne restera plus de lois générales ni de vérités particulières que l'esprit humain ne puisse atteindre. Par là, l'intelligence aura le libre exercice de toute la puissance de son action; par là, la philosophie arrivera à la plénitude de sa fin.

Cependant le maître ne devra jamais oublier qu'il y a dans le monde une science qui repousse nécessairement et par sa nature la méthode expérimentale : c'est la science de la religion. La religion n'admet ni le progrès ni les découvertes : elle a été parfaite dès l'origine; elle a ses principes, qui sont infaillibles comme Dieu même. L'homme ne doit ici que tirer par le raisonnement les conséquences qui importent à sa foi et à sa conduite; et toutes les fois qu'une discussion philosophique effleurera le terrain de la révélation, il devra sur cette limite arrêter ses recherches. Évitons de scruter les secrets que Dieu s'est réservés, si nous ne voulons pas que leur majesté nous accable.

§ III.

Histoire de la philosophie.

L'histoire de la philosophie est l'histoire de l'esprit humain. Je ne crois pas qu'il puisse y avoir rien de plus intéressant pour le sage, pour l'historien, pour le littérateur, que de parcourir et de méditer ces phases sans nombre, sous lesquelles le génie de l'homme s'est développé successivement depuis le berceau des âges jusqu'à nos jours. Il y a dans cette étude le secret de toute la vie des peuples, le secret de nos destinées ici-bas, le secret du mouvement religieux, civil et politique du monde. Essayons d'esquisser en quelques mots cette histoire merveilleuse de l'humanité.

Et d'abord, si nous prenons l'homme à son origine, il nous apparaît comme un être simple et ignorant, mais essentiellement religieux. Tout plein encore de l'image de son Créateur, il voit Dieu partout, croit en lui d'une foi sans mesure, le révère dans le Ciel, le cherche sur la terre, divinise ensuite la créature,

quand la connaissance du Dieu véritable lui échappe, fait, en un mot, de l'Être-Suprême le terme universel qui explique seul l'énigme de la création. Mais la Divinité, en se multipliant, en s'abaissant à l'infini, devient ridicule. Un jour arrive où il n'est plus possible d'ajouter foi aux rêves du polythéisme. On commence alors à chercher une autre explication des phénomènes de la nature. Ce serait peut-être ici le lieu de parler du brahmisme et du boudhisme indien, du sabéisme de la Perse, du mysticisme de l'Égypte. Nous verrions là, pour la première fois, l'élément de la raison venir s'associer à l'élément de la foi. Cependant les données philosophiques qu'on rencontre dans ces créations du génie oriental sont encore trop informes, trop difficiles à reconnaître sous le voile poétique et religieux qui les couvre, pour que nous croyions utile de nous y arrêter. Nous passerons de suite aux Grecs : c'est chez eux qu'est née la véritable philosophie.

Les phénomènes de la matière sont les premiers qui frappent les sens; ils furent aussi les premiers dont on s'efforça de rendre raison. Thalès accomplit cet œuvre d'un genre nouveau; il fut le premier philosophe : il dut être sensualiste. Anaxagore, à l'aide de ce système, ne laissa pas que de s'élever jusqu'à la connaissance d'un architecte unique, d'une intelligence suprême. A Thalès succéda Pythagore. La métaphysique fut son point de départ, son moyen et son but; il démontra tout par l'abstraction et l'intuition : il fut le chef des spiritualistes. Ainsi se dessinèrent, dès le commencement, par l'impulsion de deux puissants génies, les deux systèmes qui sont devenus le cercle vicieux dans lequel n'a cessé de tourner depuis toute la science philosophique. Diogène, de Crète, et Empedocle cherchèrent à allier les dogmes des écoles d'Ionie et d'Italie, et donnèrent naissance à une espèce d'éclectisme; mais les Éléatiques séparèrent de nouveau les deux théories, et les outrèrent. Ils n'admirent dans l'univers qu'un être unique, qui était la matière, selon les uns, l'esprit, selon les autres : Xénophane fut idéaliste, et Leucippe, matérialiste. Des systèmes si contradictoires, défendus par des hommes supérieurs, appuyés sur des raisons à peu près équivalentes, ne pouvaient manquer d'amener après

eux le vague et l'incertitude. On chercha, on hésita, on douta. Les sophistes Gorgias et Protagoras conclurent que le vrai et le faux, que le bien et le mal ne sont pas des réalités absolues, que chaque chose a son contraire également probable. De là le scepticisme.

Telle est la première période de la philosophie: cette science a déjà toutes ses ramifications, mais elle n'est encore qu'une spéculation oiseuse, réléguée dans les régions de l'idéal. Socrate, pour me servir des paroles de Cicéron, la fit descendre du ciel sur la terre. Avec Socrate, elle acquiert un but pratique, et la morale y occupe une large place. Cependant les systèmes anciens viendront se grouper encore autour de cette doctrine nouvelle. Platon y reliera le spiritualisme, et Aristote, le sensualisme. Ce n'est pas tout. Le caractère moral qu'a pris la philosophie engendre de nouvelles écoles : le cynisme, le stoïcisme, le cyrénaïsme, l'épicuréisme. La confusion se reproduit encore, et le doute reparaît avec Pyrrhon. La nouvelle académie fait de vains efforts pour le dissiper. On a recours au mysticisme. L'école juive, celle d'Alexandrie, celle des gnostiques, la scholastique enfin, vont successivement chercher dans la révélation et la théologie les arguments que la raison est impuissante à leur fournir : la philosophie dépouille peu à peu sa forme antique, et se dénature, ou plutôt elle finit, sous la plume de Pierre Lombard, d'Abailard, de saint Thomas d'Aquin, de Raymond Lulle, par se confondre, au moyen âge, avec la doctrine religieuse.

Au seizième siècle, deux hommes de génie se rencontrèrent, qui, forts d'une puissance dont ils surent faire usage, relevèrent la philosophie du milieu de ses ruines, et la dégagèrent de son manteau mystique. Une voie nouvelle fut ouverte à l'esprit : il s'y précipita sans réserve. Alors on vit renaître, sous des formes plus éclatantes, toutes les théories de l'antiquité; alors apparurent des utopies, des doctrines inconnues, le philosophisme, le criticisme, le rationalisme, l'éclectisme. D'effrayantes erreurs, de grandes vérités surgirent de toutes parts, et se trouvèrent tout à coup en présence. La nature surtout sembla ouvrir son sein, et laisser le regard de l'homme errer librement dans l'abîme, pour en sonder les profondeurs. Ainsi le mal et le bien

grandissaient, à côté l'un de l'autre, dans des proportions gigantesques; et leur souffle a créé un monde nouveau, ce monde de contrastes au milieu duquel nous vivons, spirituel et matériel tout ensemble, le plus éclairé et le plus corrompu qui fût jamais.

On peut donc reconnaître dans l'histoire de la philosophie quatre périodes principales : 1° la période spéculative, qui s'étend jusqu'à Socrate; 2° la période morale, qui se termine avec le huitième siècle de notre ère; 3° la période théologique, qui comprend tout le moyen âge; 4° la période de l'expérimentation, qui, du quinzième siècle, s'est prolongée jusqu'à nos jours.

Le tableau qui précède, s'il était tracé plus largement, pourrait offrir une foule d'enseignements utiles. En le considérant avec attention, en en divisant les aspects divers selon la nature des lieux et des temps, on s'apercevra d'abord qu'il y a dans la vie des peuples quelque chose d'analogue à ce qui se passe dans la vie de l'individu. Les premières croyances de l'enfant sont instinctives et spontanées; elles n'ont d'autre fondement que le témoignage humain et les données du langage. Le jeune homme, au contraire, croit sur l'autorité d'une parole infaillible, de la parole de Dieu. Sa foi est théologique. Dans l'âge mûr, la foi se confirme par la raison : elle devient philosophique. Parcourons l'histoire du monde. Les croyances des premiers Hébreux, des premiers Grecs, des premiers chrétiens avaient toutes le même caractère de simplicité, de spontanéité. Celles du peuple de Dieu, dès le temps de Moïse; celles des Grecs, à l'époque où le paganisme adopta des fêtes, des mystères, des initiations; celles des chrétiens, au moyen âge, étaient toutes théologiques, reposaient toutes sur des témoignages divins, sur les prophéties, les oracles, la révélation. Enfin, les croyances de ces peuples commencèrent à se raisonner et devinrent philosophiques, lorsque chez les juifs parurent les pharisiens, les sadducéens, les prosélytes; lorsque les Grecs eurent entendu les leçons de Thalès et de Pythagore; lorsque du sein du christianisme se furent élevées les voix puissantes de Bacon et de Descartes.

Il y a là des vues qui serviront assurément à l'intelligence de l'histoire. Mais si on veut pénétrer dans les détails, et sonder les systèmes, que d'idées, que d'observations, que de faits l'historien

n'y puisera-t-il pas! Pour me renfermer ici dans l'examen des causes secondes, qu'est-ce qui a donné à la nation juive sa stabilité, sa perpétuité, si ce n'est sa philosophie sacrée? D'où est venu aux Grecs l'accroissement de leur domination, si ce n'est des législations philosophiques de Solon et de Lycurgue? La continuation de leur puissance, les prestiges par lesquels ils commandaient le respect des nations, leur gloire, leur renommée, tout cela n'était-il pas dû, en grande partie, au génie de leurs philosophes? Et leur décadence ne date-t-elle pas de l'époque même où ce génie commença à s'affaisser et à se pervertir? Ne fut-elle pas hâtée, précipitée par les rêveries de Pyrrhon, d'Aristippe et d'Epicure? D'un autre côté, les Romains ont-ils puisé ailleurs que dans le stoïcisme, dont ils faisaient profession, ces inspirations étonnantes de grandeur d'âme, de courage et de constance, qui leur ont valu l'empire universel? Ne déclinèrent-ils pas, à leur tour, dès qu'ils eurent reçu de Lucrèce la morale d'Épicure? J'ai déjà fait voir, en parlant de la méthode, que l'ignorance, la stagnation des esprits, au moyen âge, avaient leur source dans les abus de la scholastique; que la philosophie des quatre derniers siècles avait changé la face du monde, enfanté les grandes découvertes, les réformes religieuses et politiques, et amené la civilisation moderne.

Il est mille autres circonstances, mille autres secrets que l'historique de la philosophie révèlera à l'écrivain. Avec un peu de discernement, il découvrira dans cette étude les causes de presque tous les événements, de la puissance des peuples, de leurs guerres, de leurs administrations, de leurs progrès, de leurs innovations, de leur corruption, de leur décadence et de leur chute; il devinera les ressorts qui ont fait agir les gouvernements, les individus et les masses, pénétrera la filiation naturelle des faits, leurs motifs, leur portée, leur valeur, leurs résultats, leur enchaînement; saisira la nature des esprits, leur mouvement et leur influence; comprendra l'action des sciences et des arts sur la société civile, sur la politique et la diplomatie; reliera le présent au passé, expliquera l'un par l'autre, pressentira l'avenir, trouvera enfin dans l'histoire de la philosophie tous les éléments de la philosophie même de l'histoire, de cette phi-

losophie qui rend raison de tout, et sans laquelle il n'est plus permis aujourd'hui de prétendre au titre d'historien. Je ne sache pas qu'il y ait de position sociale où cette étude, si elle est faite avec habileté et méthode, ne puisse devenir d'un poids immense, par l'étendue qu'elle est capable de donner aux intelligences, et par les vastes conceptions qu'elle est propre à leur suggérer.

Le professeur de philosophie ne doit donc pas se borner, dans son cours, à l'exposé de quelques théories isolées, de quelques systèmes détachés et épars, comme cela se pratique ordinairement. Il manquerait son but et laisserait son œuvre imparfaite. Il doit former un corps unique de tous les systèmes, les envisager par périodes et les développer sans interruption, en les liant, en les coordonnant, en indiquant à mesure leurs variations et leurs effets. C'est ainsi seulement que l'histoire de la philosophie peut avoir toute l'utilité que nous lui assignions tout à l'heure. Cette étude ainsi faite a encore l'avantage d'ouvrir au jeune homme une mine intarissable, un trésor précieux, rempli de toutes les richesses de l'érudition et de la science. Elle lui montre la vérité sous toutes ses formes, l'erreur avec toutes ses causes et les différents moyens de s'en garantir : elle peut même servir au besoin de cours complet de philosophie; car tout est dans l'histoire de la philosophie. A l'aide d'un éclectisme judicieux, plus rationnel que celui qui domine aujourd'hui, l'homme intelligent en tirera sans peine toutes les notions premières de la science, depuis celles de la métaphysique la plus élevée, jusqu'à celles de la morale la plus pure : il pourra de cette sorte se faire à lui-même et par lui-même un traité de philosophie qui lui appartiendra ; il pourra compléter le cours qu'il n'aurait fait qu'imparfaitement. Voilà de quelle manière certains faits accidentels, trop souvent dédaignés, peuvent se transformer dans les mains d'un maître habile, en agents énergiques, capables de doubler la puissance du talent et la profondeur du génie.

§ IV.

De quelques considérations accessoires et pratiques.

Avant de terminer cette esquisse philosophique, je crois à propos de jeter brièvement quelques observations sur certains accessoires pratiques de l'enseignement, qui ne sont pas sans importance. Et d'abord, en quelle langue doit se faire un cours de philosophie? Je réponds sans hésiter qu'il faut conserver ici l'usage du latin. Les États Sardes se trouvant partagés en deux fractions qui parlent chacune un langage différent, il importe que la forme extérieure de l'enseignement philosophique soit partout la même, si on veut que les jeunes gens qui ont fait leurs études en Savoie, et qui n'ont jamais appris l'italien, puissent, aussi bien que les Piémontais et les Sardes, se présenter à Turin devant un tribunal unique et commun, pour y subir les épreuves solennelles qui précèdent ou doivent précéder toute carrière scientifique ou littéraire, civile ou politique. A cette raison purement locale à la vérité, mais péremptoire, j'ajouterai en faveur du latin que cette langue consacrée par son antiquité et par le christianisme, a un caractère imposant et religieux, qu'elle communique ce caractère aux sciences dont elle formule les idées, qu'ainsi elle semble propre à retenir dans le respect et l'amour des saines doctrines l'esprit du jeune homme toujours ami de la nouveauté, toujours prêt à embrasser avec une ardeur aveugle les systèmes brillants, les erreurs fascinatrices de nos philosophes modernes, et d'autant moins réservé dans sa fougue curieuse, que l'habitude de la langue vulgaire lui oppose moins d'obstacles à franchir.

On m'objectera sans doute que je défends en ce moment une thèse surannée, une question vieillie, dont l'expérience et le bon sens des Français ont fait justice.

La réponse à cette objection est facile, et elle me fournira un nouvel argument qui n'est pas à mépriser. Qu'est-il arrivé

en France, depuis qu'on a supprimé l'usage du latin dans les classes de philosophie, dans les cours des Facultés, dans les thèses publiques ? Prenez un à un tous les membres de l'Université, mettez-les successivement en présence d'un Espagnol, d'un Italien, d'un Allemand, qui ignoreront le français, je doute qu'il se rencontre parmi les premiers deux latinistes capables de soutenir avec ceux-ci un entretien d'un quart d'heure. Et certes, il n'y a rien là qui doive étonner, si on fait attention que les licenciés, que les élèves de l'École Normale n'ont jamais appris autre chose qu'à enchâsser artistement dans des périodes cicéroniennes, quelques lambeaux de phrase de Tite-Live ou de Tacite, et à composer de ces emprunts forcés, une mosaïque bizarre où apparaissent à la fois et le plagiat de la pensée et celui de l'expression. Connaître une langue, ce n'est pas pouvoir l'écrire à l'aide d'un dictionnaire et de quelques auteurs, c'est savoir en même temps et la penser, et la parler et l'écrire : c'est savoir s'en faire une arme utile au besoin, s'en faire un instrument propre, universel, libre, facile, et pour ainsi dire spontané, de toute idée, de toute conception ; et un moyen très-puissant d'atteindre ce but, c'est, à mon avis, l'usage du latin dans l'enseignement de la philosophie. Aussi, tout en admettant que la France a étendu par ses institutions la sphère des connaissances humaines, je ne puis m'empêcher de voir souvent tout ce qu'elle a fait, beaucoup plus d'éclat et de prestige que de solidité et de vérité. Elle a trop oublié que les langues anciennes sont le sanctuaire du goût et du génie, qu'il est important de se familiariser avec elles, et qu'en s'éloignant de leurs inspirations, on tombe, en philosophie, dans le vague et l'incertain ; en littérature, dans le romantique. S'il est permis d'aimer et d'admirer la France, il n'est pas toujours sage de l'imiter.

L'usage du latin, dira-t-on encore, met le professeur et l'élève dans une contrainte fâcheuse qui nuit aux explications et à la clarté. C'est là un inconvénient sans doute ; mais, outre qu'il est couvert en partie par les nombreux avantages que j'ai signalés, il sera facile de l'écarter entièrement en laissant au maître la faculté d'exposer en langue vulgaire les sujets plus

compliqués, et surtout les développements détaillés des questions, en permettant aussi quelquefois à l'élève de discuter oralement en français ou en italien. Nulle loi, quelque sage qu'on la suppose, ne doit se refuser à des adoucissements opportuns. D'ailleurs, celle que je conseille ne regarderait que l'enseignement philosophique des colléges. Dans les cours supérieurs, il va sans dire qu'on se servirait de l'un ou l'autre idiome national.

Quant à l'auteur qu'il convient de mettre entre les mains des élèves de philosophie, voici ma pensée : si le professeur connaît quelque ouvrage qui ait un mérite réel, qui soit en harmonie avec ses plans et ses idées, et qui remplisse les conditions voulues, il pourra l'adopter. Cependant, il ferait mieux, en toute hypothèse, d'enseigner une philosophie qu'il aurait composée et rédigée lui-même. On possède mieux les matières sur lesquelles on a longtemps réfléchi, et qu'on a traitées spécialement : on les enseigne avec plus de goût, de plaisir, de chaleur et de facilité ; on les inculque plus profondément. Le maître ne manquera pas d'une foule de bons auteurs qui pourront lui servir dans cette tâche que j'avoue être difficile et laborieuse.

Les élèves, de leur côté, devront être tenus de reproduire chaque jour la rédaction des leçons sur un cahier spécial qui restera entre leurs mains, qui deviendra leur manuel de philosophie et dont le professeur aura soin de faire une vérification fréquente. Il serait bon aussi qu'ils représentassent à chaque classe, en forme de copie, un petit résumé de leur rédaction. Ce double travail devra se faire en latin. On leur donnera de plus, toutes les semaines, une ou deux dissertations sur des matières incidentes qui n'auraient été qu'indiquées ou discutées sommairement dans le cours, et qu'ils traiteraient alternativement en latin, et en français ou en italien. La marche que j'expose ici peut avoir d'heureux résultats. Elle rompt l'esprit à la réflexion, le force à s'arrêter sur les difficultés, aide l'intelligence des choses, et les grave plus fortement dans la mémoire. On sait mieux ce qu'on a écrit que ce qu'on a lu. Il y a là, en outre, un exercice de style extrêmement profitable. Le jeune

homme, qui aura ainsi fait son cours de philosophie, écrira certainement avec facilité, sinon avec élégance. C'est peut-être parce qu'on suit, en France, une marche analogue dans l'enseignement de l'histoire, que les Français connaissent l'histoire et l'écrivent mieux que nous. D'un autre côté, le Savoisien, avec les anomalies de son dialecte, arrivera difficilement à écrire d'une manière aisée, coulante et gracieuse, s'il ne s'est familiarisé longtemps avec les diverses formes de la langue; et c'est en philosophie principalement que cette familiarité doit s'accomplir.

Il est temps de clore cette espèce de programme philosophique, de m'arrêter dans une tâche trop au-dessus de mes forces. Puissent ces considérations, qui paraîtront jeunes sans doute, parce que je n'ai pas eu le courage d'y faire entrer autre chose que mes propres idées, inspirer à quelque homme plus savant et plus expérimenté, la pensée d'une œuvre plus ample, plus entière et plus parfaite! Puissent-elles réveiller quelques-uns de ces mâles génies, quelques-unes de ces natures primitives qui sommeillent à l'ombre de nos vallées, et qui se développeraient si bien à l'air de nos montagnes, sous les heureuses influences du beau ciel de l'Italie! Dieu m'est témoin que j'aime ma patrie, que je voudrais la servir de toutes les puissances de mon âme; trop heureux mille fois si mes faibles paroles ne sont pas vaines; trop heureux, surtout, si celles d'un ami et d'un condisciple plus éclairé, que j'estime pour ses talents autant que je le chéris pour ses vertus, sont dignes d'imprimer un nouvel élan aux réformes utiles, si elles trouvent accès auprès des hommes éminents qui dirigent nos études, si enfin elles rencontrent un écho dans le cœur du vertueux monarque qui s'est toujours montré jusqu'ici le protecteur des sciences, des lettres et des arts, qui s'honore de favoriser les lumières et le progrès, et d'accueillir avec bienveillance ce qui peut procurer la gloire du royaume et le bonheur de son peuple!

Digitized by Google

TABLE DES MATIÈRES.

AVANT-PROPOS v

PREMIÈRE PARTIE.

Considérations générales.

CHAPITRE PREMIER.

§ Ier. Réflexions préliminaires. — Coup d'œil sur l'instruction en Europe 1

II. Que l'instruction élémentaire, générale, doit être la même pour tous. — Qu'elle doit être une et uniforme. — Que l'on doit veiller à l'instruction et à l'éducation des enfants. — Des Passions 10

III. Si l'on pourrait substituer les orateurs de l'antiquité chrétienne aux orateurs de Rome et d'Athènes. — De la littérature périodique. — Ses dangers 21

IV. De la religion dans l'enseignement. — Qu'elle n'est pas un système 29

V. De l'histoire en général. — Ne pas l'étudier isolement. — Qualités de l'historien. — Du roman historique. — Ses dangers. — Roman historique comparé à l'histoire 35

VI. De la chronologie 41

VII. De l'éducation des professeurs dans une Ecole Normale. — Professeurs ecclésiastiques. — Que la religion ne comprime pas l'étude des sciences 44

VIII. D'une Ecole Normale primaire. — Ses avantages, etc. — Comptabilité agricole 52

IX. De l'Ecole Normale primaire (suite). — Inconvénients des études classiques pour une certaine classe de la société. — Qu'il ne faut cependant pas en exclure tous ceux qui sont pauvres. — Que l'éducation doit être basée sur la religion. 59

X. Programme de l'école populaire. — Quelques idées sur son organisation administrative. (Suite du § précédent) 68

XI. Que l'Ecole Normale primaire doit former ses élèves aux devoirs de leur profession. — Temps à passer à l'Ecole Normale primaire. — Conditions d'admission. — Qualités de l'instituteur. — Dévouement 73

XII. De l'enseignement des principes de la jurisprudence dans les colléges 81

CHAPITRE DEUXIÈME.

§ Ier. De la discipline 89

II. Sentences sur les murs des classes. — Tableaux chronologiques. — Cartes de géographie, etc., etc 91

III. De l'enseignement de l'histoire naturelle. — Mission des colléges, relativement aux sciences. — Botanique, zoologie, minéralogie, géologie 94

IV. Des langues. — De la gymnastique. — De la danse. — De l'équitation. — De l'escrime. — Du dessin. — De la musique ... 101

V. Comment on pourrait rendre les récréations instructives et de quoi on devrait s'entretenir. — Parler des *sciences* qui peuvent être dangereuses 106

Digitized by Google

CHAPITRE TROISIÈME.

§ Ier. Des filles. — De leur éducation et de leur instruction..... 115
II. Des institutrices. — Ecole Normale pour les former..... 122
III. Quelles doivent être les institutrices dans les campagnes. — Age et qualités des institutrices..... 125

CHAPITRE QUATRIÈME.

§ Ier. Des salles d'asile. — Leur but..... 127
II. Des crétins..... 131

SECONDE PARTIE.

Objet de la seconde partie..... 137

CHAPITRE PREMIER.

Des études secondaires..... 138
§ Ier. De la Grammaire et du soin avec lequel on doit l'étudier. — Qu'elle a un double objet. — Domaine que les anciens lui donnaient. — Pourquoi on fait étudier la grammaire jusqu'en Troisième..... 138
II. Faire l'application des règles de la Grammaire aux auteurs. Que, dans les classes élémentaires, on ne doit pas faire la critique des ouvrages. — S'habituer au commerce des auteurs — De ceux qui prétendent que c'est rétrograder que d'apprendre les langues anciennes et qu'elles sont inutiles..... 145
III. De la grammaire française de Lhomond. — De l'analyse grammaticale et de l'analyse logique. — Que le professeur doit être philologue..... 152
IV. Ouvrages de Lhomond insuffisants pour enseigner. — Le professeur doit suppléer aux abrégés par ses connaissances. — Ce qu'étaient les études au temps de saint François de Sales..... 155
V. De la grammaire latine. — Plus de grammaire depuis la Troisième..... 159
VI. De la traduction..... 162
VII. De l'étude des poètes..... 165
VIII. De la langue grecque..... 167
IX. De la géographie. — Des abrégés d'histoire qui sont adoptés pour les classes..... 170
X. De l'histoire de la Maison Royale de Savoie. — But de l'histoire. (Suite du § précédent)..... 174
XI. Objet des classes littéraires. — Si les versions doivent en faire partie..... 180
XII. Du genre classique..... 184
XIII. Du genre romantique. (Suite du § précédent)..... 187
XIV. Comment on enseigne généralement la classe de Seconde. — Que l'on ne forme pas assez les élèves à l'observation des modèles. — La science aussi nécessaire que la vertu. — En imposer par son autorité scientifique..... 196
XV. Objets de la Seconde. — Vices de la méthode d'après laquelle on étudie les auteurs..... 201
XVI. Méthode historique en Seconde..... 203
XVII. Réponses à quelques objections. — La philosophie du XVIIIe siècle a tout corrompu. — Silence nuisible. — Comment la Seconde doit préparer à la Rhétorique..... 205
XVIII. De la Rhétorique. — Puiser les préceptes aux sources. — Inconvénients d'une Rhétorique mal faite..... 215

§ XIX. Choisir des sujets de composition dans notre histoire..... 218
XX. Du goût, relativement aux ouvrages de Rhétorique. — Bien distiuguer entre l'éloquence sacrée et l'éloquence profane. — Connaissances nécessaires à l'orateur..... 225
XXI. Méthode historique en Rhétorique..... 229
XXII. Excellence de l'éloquence chrétienne..... 233
XXIII. Ne pas réduire l'art au seul mérite de l'élégance. — De l'imitation. — De la lecture en Rhétorique..... 237
XXIV. Qu'il n'est pas inutile de chercher les beautés et les finesses du langage dans les usages, les mœurs des anciens. — Réponse à La Harpe. — De la traduction en Rhétorique. — De la déclamation..... 245

CHAPITRE DEUXIÈME.

De l'Emulation.

§ Ier. Ce que peut l'Emulution..... 254
II. Chaque peuple a ses hommes célèbres. — Nous avons les nôtres..... 258
III. Les services du soldat moins grands que ceux de l'instituteur. — Le gouvernement ne doit pas entrer dans les détails de l'émulation. — Le réglement, non la méthode, doit être uniforme pour tous les établissements d'instruction..... 263
IV. Que les élèves qui brillent, ne doivent pas être seuls récompensés. — Ce qu'il faut encourager. — Eviter les abus... 267
V. Objections contre l'émulation. — Réponses..... 271
VI. Moyens d'émulation généraux et particuliers. — Concours général en France. — Quelques-uns des ses inconvénients. — Porter également ss sollicitude sur tous les élèves d'une classe..... 276
VII. De l'établissement d'un concours général dans les Etats Sardes. — Comment on pourrait en établir un..... 283
VIII. Tous les Etats Sardes jouiraient-ils du concours? — Réponse à quelques objections..... 287
IX. Des compositions des prix. — Des examens. — Des examens d'honneur.— Ne pas être mesquin en récompensant.— Des bulletins..... 290
X. Moyens particuliers d'émulation : compositions hebdomadaires. — Places. — Croix. — Rubans, etc. — Remettre les copies. — Ne pas négliger les élèves qui donnent peu de satisfaction. — Lecture des places..... 297
XI. Correction journalière des devoirs. — Défis. — Comment on peut mettre de l'émulation dans l'explication des auteurs, la correction des thèmes, etc. — Journal. — Cahier d'honneur..... 304
XII. Etudier les caractères. — Ne pas donner sans motif des sujets de mécontentement. — Le professeur doit tout prévoir... 310
XIII. Mettre de l'émulation dans les devoirs de religion, dans la piété.— L'union entre les maîtres seconde l'émulation, etc. 315

CHAPITRE TROISIÈME.

Des Punitions.

§ Ier. Des punitions en général. — Dangers des punitions. — Opiniâtreté et indocilité dans les enfants. — Ne pas punir avec l'intention d'humilier..... 320
II. La manière de réprimander varie suivant l'âge et le caractère. — Conduire les enfants par la douceur et la raison. — Ne

pas infliger de punitions qui puissent affaiblir le sentiment de l'honneur et de caractère moral des élèves. — Ménagements dans les punitions et les réprimandes..... 324
§ III. Ne pas punir avec passion. — Ne pas reprendre un enfant dans son premier mouvement. — Ne pas dire à un enfant son défaut sans ajouter le remède. — Ne pas employer le châtiment des verges, des férules, etc. — Imaginer différentes espèces de punitions..... 330
IV. Comment il faut infliger les punitions. — Bien discerner les fautes qui méritent d'être punies. — Ne pas attacher à telle action une peine toujours semblable. — Temps d'infliger un châtiment. — Effets des punitions blessantes pour l'amour-propre. — Ne pas infliger des punitions contraires à la dignité du professeur. — Etudier l'impression produite sur toute la classe en punissant. — Sagesse et prudence dans le choix des punitions.— Etre sobre de louanges et comment on peut juger que les réprimandes ont eu du succès..... 333
V. Auteurs à consulter sur les punitions. — De certaines punitions recommandées par le vénérable fondateur de l'Institut des Frères de la Doctrine chrétienne..... 339
VI. Des pensums. — Les pensums ne corrigent pas. — Si l'on peut tenir une classe sans punir..... 342
VII. Des punitions générales. — Ne pas attendre le jour des examens pour punir..... 348

CHAPITRE QUATRIÈME.

Des Professeurs.

§ Ier. On enseigne moins par vocation que par nécessité ou caprice. — Le professeur doit bien comprendre toute l'importance de sa charge..... 351
II. Le professeur doit avoir foi en son œuvre. — Vrai but de l'instruction..... 354
III. Que le professeur sache bien *comment* il doit enseigner.— Il doit exercer une heureuse influence sur ses élèves. — Il doit se faire aimer et craindre..... 358
IV. Que le professeur doit être bien préparé. — Ce qu'un directeur des études doit exiger de lui.— Instruction complément de l'éducation. — Probité. — Dévouement..... 363
V. C'est un don de Dieu que de bien enseigner.— Qui sont ceux qui ne doivent pas enseigner..... 366

CHAPITRE CINQUIÈME.

Ecole Normale Secondaire.

§ Ier. Objet de l'Ecole Normal secondaire. — Organisation.— Section des lettres, première année..... 370
II. Objets de la deuxième année..... 376
III. Objets de la troisième année..... 378
IV. Section des sciences. — Objets de la première année..... 380
V. Objets de la deuxième année..... 381
VI. Objets de la troisième année..... 382
VII. Nombre des élèves. — Conditions d'admission.— Professeurs. 385
VIII. Assemblées périodiques des professeurs..... 386

CHAPITRE SIXIÈME.

De la Méthode.

§ Ier. Rien n'est à créer en fait de méthode. — En avoir une bien arrêtée. — Mettre la méthode en harmonie avec le plan des études. — Influence de la méthode..... 389
II. Des méthodes dites *expéditives*. — Leurs inconvénients. — Exposer les grands principes. — Méthode de Bossuet. — Modifier la méthode selon la classe, l'âge, etc. — La méthode contribue à former le caractère..... 391

CHAPITRE SEPTIÈME.

De l'injustice des parents envers les maîtres et de leur insouciance pour l'éducation de leurs enfants.

§ Ier. Solidarité des parents et des professeurs dans l'instruction et l'éducation des enfants..... 397
II. Fournir aux enfants les objets qui sont nécessaires à la classe. — Leur donner le temps de faire leurs devoirs. — En envoyant leurs enfants en classe, les parents cèdent leur autorité au professeur..... 404
III. Ne pas désapprouver le professeur. — La tendresse des parents ne doit pas dégénérer en faiblesse..... 405
IV. Donner, dans la famille, du caractère aux enfants. — Les écoles publiques ne dispensent pas les parents de tout effort. 407

CHAPITRE HUITIÈME.

Des Bibliothèques.

§ Ier. La bibliothèque d'un professeur doit être composée de livres *positifs*. — Le doute n'est pas permis. — Les mêmes livres *de fonds* doivent composer la bibliothèque de chaque établissement d'instruction..... 410
II. Ne pas avoir trop de livres. — Choix des livres difficile. — Tous les ouvrages d'un même auteur peuvent n'être pas utiles. — N'avoir que de bons livres..... 413
III. Sur la composition d'une bibliothèque..... 417
IV. Bibliothèque de l'instituteur communal. — Serait-elle obligatoire?..... 425
V. Appel à la générosité pour la formation des bibliothèques. — Exemples de bienfaisance et noms des bienfaiteurs..... 428
NOTES..... 439
Appendice sur l'enseignement de la philosophie..... 489

FIN DE LA TABLE.

Digitized by Google

ERRATA.

Page 2,	ligne 15,	*au lieu de*	socté,	*lisez :*	société.
— 28,	— 15,	—	a mirer,	—	admirer.
— 63,	— 1,	—	même par ceux,	—	parmi ceux.
— 150,	— 26,	—	les vrais amis,	—	les amis.
— 222,	— 6,	—	asseoir dans,	—	asseoir sur.
— 372,	— 2,	—	réunis,	—	réunies.

Paris. — Imprimerie d'A. Sirou et Desquers, rue des Noyers, 37.

Digitized by Google

Digitized by Google